

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE

IVONA KUŠAN
DIPLOMSKI RAD

DJECA SMANJENIH INTELEKTUALNIH
SPOSOBNOSTI U PRIMARNOM
OBRAZOVANJU

Zagreb, rujan 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA UČITELJSKE STUDIJE
Petrinja

PREDMET: Problemi u ponašanju djece

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Ivona Kušan

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti u primarnom obrazovanju

MENTOR: doc. dr. sc. Marina Đuranović

Petrinja, rujan 2017.

SADRŽAJ

Sažetak	1
Summary	2
1. UVOD.....	3
2. TEŠKOĆE U RAZVOJU	4
3. DJECA SMANJENIH INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI.....	14
3.1. Karakteristike djece smanjenih intelektualnih sposobnosti.....	17
4. DJECA SMANJENIH INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI U ODGOJNO- OBRAZOVNOM SUSTAVU.....	21
4.1. Integracija i inkluzija.....	23
4.2. Školovanje u posebnim organizacijama	38
5. KOMPETENCIJE UČITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU.....	39
6. PRIMJER IZ PRAKSE.....	47
7. ZAKLJUČAK.....	49
8. LITERATURA	50

Sažetak

Tema ovoga diplomskoga rada su djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti. Rad se sastoji od dva dijela: teoretskoga dijela i prikaza slučaja iz prakse. U teoretskome dijelu govori se o teškoćama u razvoju i njihovoj podjeli. Također, prikazan je i povijesni pregled teškoća u razvoju te je za svaku od njih napisano ono što je za nju najvažnije. Nadalje, u radu se objašnjava kakva su to djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti i koje su njihove karakteristike. Prikazan je način školovanja djece smanjenih intelektualnih sposobnosti u odgojno-obrazovnome sustavu te je pojašnjena razlika između integracije i inkluzije djece s teškoćama. U radu se, osim toga, ističe važnost suradnje roditelja, učitelja i stručnih suradnika u odgojno-obrazovnome procesu. Ukratko je objašnjen i način školovanja djece s teškoćama u posebnim organizacijama. U radu su navedene kompetencije učitelja koje su važne za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

Drugi, praktični dio diplomskoga rada, predstavlja praćenje desetogodišnje učenice smanjenih intelektualnih sposobnosti u nastavnome procesu. U radu je opisan njezin život u obitelji i njezino ponašanje za vrijeme nastave te uočene karakteristike smanjenih intelektualnih sposobnosti.

Ključne riječi: inkluzija, integracija, snižene intelektualne sposobnosti, teškoće u razvoju

Summary

The subject of this graduate thesis is children of lower intellectual capabilities. The work consists of two parts; the first one being the theoretical part and the other being the demonstration of practical cases. In the theoretical part all of the development difficulties and their classification have been listed. Furthermore, characteristics of children of lower intellectual capabilities have been shown. Historical overview of development difficulties and the most important facts have been described. Additionally, all of the characteristics of children of lower intellectual capabilities have been explained. The way of tutoring the children of lower intellectual capabilities in educational system has been described, as well as the differences between integration and inclusion of children with difficulties. The importance of cooperation between parents, teachers and assistants has also been described. The allowed number of children with difficulties integrated into one class has been listed according to the Rule book of number of pupils in one class. Also, the way of teaching children with difficulties in special organisations has been explained. The list of important competences for teachers working with children with difficulties has also been listed in this thesis.

The second part of this graduate thesis consists of observations of ten-year old pupil showing lower intellectual capabilities during school curriculum. Her life as a part of family, as well as her behaviour during teaching have been presented in this thesis. Furthermore, characteristics of her lower intellectual capabilities have been described in this thesis.

Keywords: inclusion, integration, reduced intellectual abilities, and difficulties in development

1. UVOD

U literaturi možemo naići na brojne termine kojima su se u prošlosti nazivala djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti. Neki od njih su: mentalna zaostalost, mentalna retardacija, mentalni deficit, mentalna defektnost, mentalni hendikep, duševna zaostalost, intelektualno oštećenje i dr.

Djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti su djeca koja pokazuju bitno smanjene mogućnosti intelektualnoga funkcioniranja koje se očituju u školskome postignuću, socijalnim vještinama, svakodnevnim životnim zadacima, u radu te pri korištenju slobodnoga vremena. Takva djeca mogu imati vrlo velike teškoće pri formiranju pojmova i upotrebi apstraktnih pojmova. Također, imaju teškoće u razvoju kreativnoga mišljenja i u logičnome zaključivanju. Njihova pažnja je slaba, kratkotrajna i lako otklonjiva. Teško pamte i imaju teškoće u upotrebi upamćenoga. Rječnik učenika smanjenih intelektualnih sposobnosti je siromašan. Imaju teškoće u čitanju i snalaženju u redovima teksta, zamjenjuju mjesta slogovima. Vrlo često slova i brojke pišu zrcalno. Njihov rukopis je neuredan.

Djeca s teškoćama u razvoju su, u prošlosti, smatrana nevrijednima života i najčešće su bila ubijana odmah nakon rođenja ili uspostavljanja teškoća. Potom su, s razvojem društva, bila školovana u specijalnim ustanovama. Danas se takva djeca integriraju u redovne razredne odjele i sudjeluju u odgoju i obrazovanju zajedno s učenicima bez teškoća.

U razumijevanju ove teškoće, uvelike mi je pomoglo praćenje i promatranje učenice smanjenih intelektualnih sposobnosti. Djevojčicu sam upoznala za vrijeme prakse. Saznala sam koju teškoću ima i željela sam saznati više o tome. Dobila sam dopuštenje roditelja i ravnateljice škole za praćenje djevojčice. U radu je prikazano ponašanje djevojčice za vrijeme nastave, uvjeti u kojima ona živi te odnos roditelja prema njoj.

2. TEŠKOĆE U RAZVOJU

Prema Zrilić (2013) učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra se svako dijete koje ima teškoće u učenju koje su znatno veće od njegovih vršnjaka, zbog čega mu je potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška. Među djecu s teškoćama ubrajamo djecu smanjenih intelektualnih sposobnosti, autističnu djecu, slijepu i slabovidnu djecu, gluhu i nagluhu djecu, djecu s poremećajem glasa, govora i jezika, djecu s motoričkim poremećajima i kroničnim bolestima, djecu sa smetnjama u ponašanju, s poremećajem pažnje te djecu sa specifičnim teškoćama učenja. Također, u skupinu djece s posebnim potrebama ubrajamo i darovitu djecu koja trajno postižu natprosječne rezultate uvjetovane visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticajem u jednome ili više područja te im je, zbog toga, kao i djeci s teškoćama, potrebna posebna odgojno-obrazovna podrška.

Thompson (2016) smatra kako termin posebne odgojno-obrazovne potrebe označava djecu koja imaju znatno veće teškoće u učenju nego većina djece te dobi. Njihove teškoće očituju se u obavljanju školskih zadaća te komunikaciji ili ponašanju i zahtijevaju primjeren oblik školovanja. Djeca imaju teškoće u učenju i kada nemaju odgovarajuće sposobnosti što ih sprečava ili ometa u obavljanju školskih zadataka primjerenih djeci te dobi. Navedeni autor ističe kako djeca s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama trebaju zadovoljiti svoje potrebe. Učitelji u radu s takvom djecom, uvijek trebaju tražiti mišljenje djeteta i uzeti ga u obzir i trebaju imati na umu da roditelji djeteta s posebnim potrebama imaju izrazito važnu ulogu u podupiranju odgoja i obrazovanja svoje djece. Prepoznavanje posebnih odgojno-obrazovnih potreba važno je obaviti što prije kako bi se moglo djelovati primjenom odgovarajućih strategija i na taj način zadovoljiti individualne potrebe učenika.

Sekulić-Majurec (1988) smatra da u djecu s teškoćama u razvoju najčešće ubrajamo svu djecu s oštećenima pojedinih organa ili njihovih funkcija koje im otežavaju razvoj. Da bi se njihov razvoj odvijao normalno, potrebni su im, osim općih uvjeta potrebnih svoj djeci, i životni uvjeti, te posebni odgojno-obrazovni postupci od kojih se mnogi mogu ostvariti samo u posebno prilagođenim uvjetima rada.

Prema pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta oštećenja i poremećaja (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

Djeca s posebnim potrebama imaju različite teškoće koje ometaju njihovu sposobnost funkcioniranja u vanjskome svijetu. Svaka od teškoća, otežava djetetove odnose i komuniciranje s drugima. Na taj način teškoće ometaju djetetovu sposobnost učenja, reagiranja i razvoja (Greenspan i Wieder, 2003).

Sekulić-Majurec (1988) ističe da u literaturi možemo naići na pojmove „defektno dijete“, „retardirano dijete“, „ometeno dijete“, „oštećeno dijete“, „devijantno dijete“. U takvim se određenjima djece s teškoćama u razvoju uvijek polazilo od njihovih nedostataka te ih se određivalo kao djecu kojima je, zbog njihovih fizičkih, psihičkih ili socijalnih nedostataka u razvoju, njihov razvoj toliko otežan da nikada neće postati normalna djeca. Takva djeca upućivala su se u specijalne odgojno-obrazovne ustanove zbog posebnoga odgojno-obrazovnoga tretmana. Njihovo cijelo specijalno obrazovanje trebalo je kompenzirati postojeće oštećenje i umanjiti postojeće negativne posljedice izazvane tim oštećenjima. Nužno je oslabiti naglasak na važnost oštećenja. Takvim se osobama treba prilaziti s pozicija svih onih osobina koje su kod njih, usprkos postojećem oštećenju, ostale očuvane. U novije vrijeme upotrebljava termin „djeca s teškoćama u razvoju“ koji označava djecu s jače izraženim poteškoćama i odstupanjima u razvoju koja su se do tada upućivala u specijalne odgojno-obrazovne ustanove.

Kostelnik, Onaga, Rohde i Whiren (2004) navode da među djecom koja imaju istu teškoću postoje velike razlike. Ukoliko se učitelji previše oslone na teškoću s kojom se dijete susreće, mogu stvoriti krive pretpostavke, imati neprimjerena očekivanja od djeteta ili predvidjeti njegove jake strane. Autori daju primjer djeteta s autizmom. Jedno takvo dijete može iskazivati ljubav i brigu za drugu osobu, dok se neko drugo dijete s autizmom neće tako ponašati. Učitelj treba upoznati svako dijete kao pojedinca, uočiti njegove jedinstvene, jake osobine, teškoće i obilježja.

Do važnih informacija o djetetu s teškoćama učitelj može doći promatrajući dijete, razgovarajući s njim, komunicirajući s članovima njegove obitelji i savjetujući

se s kolegama. Učitelji trebaju promatrati dijete u različitim situacijama jer se djeca u njima mogu drugačije ponašati i reagirati. O onim situacijama u kojima učitelj dijete s teškoćama ne može vidjeti, treba se raspitati kod djetetu važnih ljudi. Roditelji mogu učitelju dati važne informacije o djetetu i o njegovim teškoćama te mogu ispričati kako se dijete ponaša kod kuće i u situacijama u kojima učitelj dijete ne može vidjeti (Kostelnik i sur., 2004).

Guberina-Abramović (2008) smatra da učenike bez teškoća, ali i učenike s teškoćama u razvoju, treba osposobiti za razumijevanje i otkrivanje svijeta u kojemu žive, za razumijevanje prošlosti i sadašnjosti u svijetu prirode i društva, ljudskome stvaralaštvu, materijalnim i duhovnim vrijednostima i međuljudskim odnosima.

U Hrvatskoj se mogućnosti školovanja djece s posebnim potrebama određuju na temelju: Pravilnika o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 23/91), Pravilnika o upisu djece u osnovnu školu (NN, 13/91), Pravilnika o broju učenika u redovitome i kombiniranome razrednome odjelu u osnovnoj školi (NN, 124/09), Pravilnika o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN, 34/91), Nastavnoga plana i programa za osnovnu školu (2006) i Nacionalnoga okvirnoga kurikuluma za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi (2010).

U razdoblju rodovskoga uređenja nailazimo na nehumani i surov pristup društva djeci s teškoćama u razvoju. Ljudi su tada živjeli u vrlo teškim uvjetima. Borili su se s prirodom i nedostatkom hrane. U takvim uvjetima mogli su preživjeti najsnažniji pojedinci pa su svu slabunjavu djecu i djecu s teškoćama u razvoju napuštali u divljini ili ubijali. Niti u robovlasničkome društvu položaj djece s teškoćama u razvoju nije bio puno bolji. Djeca s teškoćama u razvoju, a posebice djeca s tjelesnim manama, smatrana su nevrijednima života i najčešće su bila ubijana odmah nakon rođenja ili uspostavljanja teškoća. U Sparti, državi u kojoj je bila cijenjena tjelesna snaga i izdržljivost, djecu s teškoćama u razvoju ostavljali su na planini Tajget, izloženu vremenskim nepogodama i divljim zvijerima, da umru. U starome Rimu, odluku o životu djeteta donosio je otac kojemu bi novorođeno dijete stavili pred noge. Ako ga otac ne bi podigao, ono bi bilo osuđeno na smrt. U srednjem su se vijeku teškoće u razvoju tumačile djelovanjem „viših“ božanskih sila. Pojava teškoća u razvoju smatrala se božjom kaznom za neki počinjeni grijeh što je značilo da djecu s teškoćama u razvoju dobivaju samo zli i grešni ljudi ili potomci takvih predaka. Tako se na djecu s teškoćama u razvoju gledalo kao na sramotu i na nešto što treba

skrivati. U to vrijeme se osobama s teškoćama u razvoju onemogućavalo da rade i sudjeluju u društvenom životu čime ih se osuđivalo na bijedu i siromaštvo. Ponekad se djecu s teškoćama u razvoju ili njihove roditelje kažnjavalo mučenjem, izgonima ili društvenim izoliranjem. Prve, važne promjene u pristupu društva djeci s teškoćama u razvoju dogodile su se u razdoblju humanizma i renesanse kada ih se prestaje osuđivati i kažnjavati te izolirati iz društva zbog njihovih specifičnosti. Tome su uvelike pridonijeli pedagozi toga razdoblja kao što su F. Rabelais, E. Roterdamski, M. Montaigne. Oni su kao glavnu svrhu odgoja isticali poticanje razvoja svih sposobnosti svakoga djeteta pa tako i djeteta s teškoćama u razvoju. J. A. Komensky ističe potrebu da se za djecu s teškoćama u razvoju organizira posebna nastava. Posljedica toga jest pojava individualne nastave za djecu s teškoćama u razvoju te pokušaji njihova radnoga osposobljavanja. Od tada se za djecu i osobe s teškoćama u razvoju stvaraju povoljniji uvjeti za život u društvu (Sekulić-Majurec, 1988).

Prema Sekulić-Majurec (1988) poboljšanje položaja djece i osoba s teškoćama u razvoju nastaje u razdoblju razvoja kapitalističkih društvenih odnosa kada profit postaje pokretačka snaga razvoja društva. U to vrijeme se počinju zapošljavati osobe, ali i djeca s teškoćama u razvoju. Oni su se zapošljavali na najjednostavnijim i najmanje plaćenim radnim mjestima, ali se, unatoč tome, njihov materijalni položaj poboljšava, što je u odnosu na prethodna razdoblja velik napredak. U tome razdoblju otvaraju se posebne ustanove za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osim toga, razvija se i posebna pedagoška disciplina koja se bavi proučavanjem odgoja i obrazovanja takve djece te započinje sustavno osposobljavanje stručnjaka za rad s njima. Prve specijalne škole otvarale su se na inicijativu pojedinca, a kasnije, u tome počinje sudjelovati cijelo društvo. U početku su takve ustanove imale funkciju zbrinjavanja učenika s teškoćama u razvoju, a s vremenom su počele preuzimati odgojno-obrazovnu funkciju.

U 19. st. specijalne se škole počinju odvajati s obzirom na vrstu i stupanj teškoće koju dijete ima. Pozitivna posljedica takvoga pristupa jest otvaranje niza specijalnih škola koje su djeci s teškoćama u razvoju pružale veće razvojne mogućnosti. Negativna posljedica jest izdvajanje takvih osoba u posebne ustanove gdje su bivali osuđeni na život s ljudima sličnima sebi. Društvo se, kroz povijest, u većini razdoblja, vrlo nehumano odnosilo prema djeci s teškoćama u razvoju. U davnim vremenima, takva su djeca bila lišavana života i uskraćivala su im se osnovna ljudska

prava. Ipak, razvojem materijalnih mogućnosti društva, njihov odnos prema djeci s teškoćama u razvoju postaje sve humaniji. Usprkos tome, u društvu je dominiralo izoliranje takvih ljudi i njihovo izdvajanje iz društvenoga života (Sekulić-Majurec, 1988).

Do 19. st. ljudi s posebnim potrebama dobivali su različite oblike skrbi i njege u zatvorenim, odijeljenim ustanovama. Djeca s posebnim potrebama su, u to vrijeme, bila zadržavana u roditeljskome domu gdje su za njih skrbili članovi obitelji ili su pak bila slana u posebne ustanove. Takva su djeca za svoje obitelji predstavlja teret jer njihove obitelji nisu imale gdje dobiti potrebne informacije i savjete. Godine 1830. u SAD-u je osnovana prva škola za slijepe i gluhe koja je svojim posebnim programom omogućavala izobrazbu djece s posebnim potrebama. U takvim školama koristio se znakovni jezik, kretnje, gestikulacija i posebni alternativni sustavi komuniciranja. U Rusiji je 1917. godine započeo proces posebne izobrazbe djece s teškoćama u razvoju. Država je odvajala posebna sredstva za takvu djecu izvan redovnih škola jer se smatralo da one nisu dovoljno osposobljene za rad s takvom djecom. U to vrijeme, Vygotsky i drugi ruski pedagozi, razvili su integracijsku teoriju. Vygotsky je u svojoj integracijskoj teoriji opisao štetne utjecaje društvene izolacije osoba s posebnim potrebama. Isticao je kako oblikovanje posebnoga društvenoga okruženja izvan obitelji i prijatelja stvara drugu vrstu posebnih potreba koje uzrokuju određeno društveno otupljivanje. Djeca s posebnim potrebama, koja su bila izdvojena iz društva, bila su dodatno oštećena jer nisu bile zadovoljene njihove osnovne društvene potrebe (Daniels i Stafford, 2003).

Mustać i Vicić (1996) ovisno o vrsti i stupnju teškoća u razvoju i njihovim posljedicama razlikuju osobe s ispodprosječnim intelektualnim funkcioniranjem, oštećenjima vida (sljepoća i slabovidnost), oštećenjima sluha (gluhoća i naglušost), poremećajima u motorici i kroničnim bolestima, poremećajima u ponašanju na organskoj podlozi, oštećenjima govora i glasa (mucanje, tepanje, smetnje artikulacije) te višestrukim oštećenjima, tj. istodobnim postojanjem dviju ili više smetnji u razvoju.

Za razliku od njih, autori Vizek Vidović i sur. (2003) umjesto termina „djeca s teškoćama u razvoju“ koriste termin „djeca s posebnim potrebama“. Kada navedeni autori govore o djeci s posebnim potrebama misle na svako dijete koje se od prosječnoga djeteta razlikuje u određenoj društvenoj i kulturnoj zajednici u senzornim sposobnostima (oštećenja vida, sluha), komunikacijskim sposobnostima

(uključivši teškoće u učenju i govorne smetnje), intelektualnim sposobnostima (pažnja, pamćenje, opažanje, zaključivanje, rješavanje problema), socijalnome ponašanju i emocionalnome doživljavanju te tjelesnim osobinama. Razlike u odnosu na prosječnu djecu moraju biti takve da zahtijevaju dodatan obrazovni napor ili poseban pristup obrazovanju kako bi dijete moglo maksimalno razviti svoje sposobnosti. Ukoliko takvi uvjeti nisu osigurani, djeca s posebnim potrebama su osuđena na školski neuspjeh i slabiju prilagodbu u školi.

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, razlikujemo teškoće oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, teškoće oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaje u ponašanju i oštećenja mentalnoga zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkome razvoju (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

Učenici s oštećenjem vida su slijepi i slabovidni učenici. Slijepi su učenici oni koji imaju očuvan vid do 10%, a slabovidni su oni koji imaju vid od 10 do 40%. Slijepi učenici, zbog gubitka vida, znanja, navike i vještine stječu putem opipa i sluha tj. taktilno slušne percepcije. Za razliku od njih, slabovidni se učenik, bez obzira na stupanj oštećenja, u svim aktivnostima koriti preostalim vidom. Slijepi učenik predmet poima opipom, dio po dio. Upoznavanjem pojedinih dijelova predmeta, učenik stvara sliku o predmetu; ide analizom do sinteze (Mustać i Vicić, 1996).

Vizek Vidović i sur. (2003) naglašavaju da postoji pogrešna pretpostavka kako slijepi učenici uopće ne vide. Više od 80% učenika koji se svrstavaju među slijepu mogu čitati veliki tisak što znači da je takve učenike moguće poučavati uz prilagodbu nastavnih sredstava.

Zrilić (2013) napominje da je za slijepu i slabovidnu djecu sluh primarno osjetilo pa su i metode rada usmjerene na slušnu percepciju. Gubitak vida odnosi se na one teškoće koje se ne mogu ispraviti odgovarajućim pomagalicama poput naočala ili leća. Oomjer takvih učenika u populaciji 1:1000.

Mustać i Vicić (1996) smatraju da je jedno od najvažnijih načela rada sa slijepim učenicima načelo taktilne zornosti koje podrazumijeva učenje putem neposrednoga taktilnoga promatranja. Osim toga, vrlo je važna i primjena načela individualizacije.

Učitelj, takvim učenicima treba, za svaku nastavnu jedinicu, osigurati prikladna zorna sredstva za percipiranje (prirodne predmete, modele, makete, reljefne crteže, reljefne slike, Braileove tekstove, zvučne snimke, zvučne knjige).

Učenike s oštećenjem sluha možemo podijeliti na gluhe i nagluhe. Gluhoćom se smatra gubitak sluha od 81 decibela i više kada se ni uz pomoć slušnih pomagala ne može percipirati glasovni govor. Nagluhošću se smatra gubitak sluha od 25 do 80 decibela na uhu s boljim ostatcima sluha. Prema stupnju oštećenja sluha i razvijenosti glasovnoga sporazumijevanja, naglušost se razvrstava na lakši, umjereni i teži gubitak sluha (Mustać i Vicić, 1996).

Autori Mustać i Vicić (1996) smatraju da bi, prije polaska u školu, učenik s oštećenjem sluha trebao bi imati razvijen glasovni govor kako bi mogao uspješno glasovno komunicirati i pratiti nastavu bez većih teškoća. Učenik s oštećenjem sluha trebao bi sjediti u prvome ili drugome redu srednjega reda klupa. Učitelj uvijek treba biti licem okrenut prema učeniku s oštećenjem sluha kada mu se obraća glasovnim govorom. Treba izbjegavati govorenje kada je licem okrenut prema školskoj ploči. Njegovo bi lice trebalo biti dobro osvijetljeno i sasvim vidljivo, a brzina njegova govora trebala bi biti umjerena. Učiteljevo kretanje razredom takvim učenicima onemogućuje praćenje nastave.

Sekulić-Majurec (1988) navodi kako je važna kronološka dob u kojoj se kod djeteta pojavila gluhoća. Stoga, razlikujemo djecu kod koje je do gubitka sluha došlo prije nego što je dijete usvojilo vještinu glasovno-govorne komunikacije i djecu kod koje je do gubitka sluha došlo nakon što ju je ono usvojilo. Ako je gluhoća nastala prije usvajanja glasovno-govorne komunikacije, ona se najčešće manifestira kao gluhonijemost. Zrilić (2013), također, napominje da je vrlo važno je li oštećenje sluha nastupilo u dojenačkoj dobi ili u razdoblju intenzivnoga usvajanja govora ili je dijete usvojilo govor i jezik prije nastupanja oštećenja sluha. Kod djeteta kojemu je oštećenje sluha nastupilo prije razdoblja usvajanja govora i jezika, gluhoća predstavlja vrlo ozbiljno senzorno oštećenje koje utječe na cjelokupan razvoj i psihosocijalno sazrijevanje osobe, na komunikaciju, emocionalni i socijalni razvoj te na njegova obrazovna postignuća.

Prva privatna škola za djecu s oštećenjem sluha otvorena je 1885. godine u Zagrebu, dok u današnje vrijeme djeluje poliklinika SUVAG u kojoj se ostvaruju programi dijagnostike, opservacije, rehabilitacije, integracije i praćenja osoba oštećena sluha (Zrilić, 2013).

Prema Sekulić-Majurec (1988) poremećaji glasa i govora su sva stanja u kojima je otežana ili onemogućena glasovno-govorna komunikacija zbog poremećaja jezičnoga koda, glasa i govorne realizacije. Zrilić (2013), također, navodi da poremećajima glasovno-jezično-govorne komunikacije smatramo sva stanja u kojima je komunikacija govorom otežana ili ne postoji. Krampač-Gljušić i Marinić (2007) napominju kako djeca s poremećajima glasovno-govorne komunikacije izostavljaju glasove u riječi, zamjenjuju glasove, iskrivljeno izgovaraju neki glas, mucaju, imaju suviše visok ili nizak glas, nazalan govor te škripav ili hrapav govor. Navedeni autori kao najčešće teškoće u učenju kod djece ističu: teškoće u čitanju (disleksija), teškoće u pisanju (disgrafija) i teškoće u usvajanju matematičkih vještina (diskalkulija). Nažalost, vrlo često veliki broj djece imaju sve navedene teškoće. Djeca kod kojih je utvrđen neki od ovih poremećaja učenja najčešće su prosječne ili iznadprosječne inteligencije. Problem takve djece predstavlja neusklađenost njihovih potencijala i stvarnih postignuća. Takve teškoće kod djeteta mogu razviti osjećaj frustracije, nisko samopoštovanje te dovesti do odustajanja od učenja. Ponekad, djeca s teškoćama u učenju, odaju dojam rastresenosti te nerijetko imaju slabiju motornu koordinaciju i teškoće u prostornoj orijentaciji.

Prema Vizek Vidović i sur. (2003), teškoće u učenju odnose se na specifične smetnje u psihičkim procesima koje onemogućuju razumijevanje i upotrebu jezika te smetnje u govoru, čitanju, pisanju ili računanju. Djeca s takvim teškoćama nisu mentalno zaostala, senzorno oštećena niti imaju emocionalnih smetnji. U kategoriju djece s teškoćama u učenju mogu se svrstati sva djeca koja imaju prosječan kvocijent inteligencije, a u školskome uspjehu zaostaju i do dva razreda iza svojih vršnjaka. Važno je naglasiti da specifične teškoće u učenju gotovo uvijek izazivaju školski neuspjeh, ali i da svaki školski neuspjeh ne mora biti prouzročen specifičnim teškoćama u učenju.

Poremećaj čitanja ili disleksija označava skup simptoma koji se manifestiraju sporim i netočnim čitanjem i slovkanjem. Poremećaj pisanja ili disgrafija označava nesposobnost ovladavanja vještinom pisanja koja se očituje u trajnim i tipičnim pogreškama. Takve pogreške nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa i one su trajno prisutne bez obzira na stupanj intelektualnoga i govornoga razvoja. Očituje se u nepravilnome držanju olovke, nepoštivanju crtovlja, nečitkome rukopisu, ispuštanju slogova i slova te zamjeni slova. Poremećaj matematičkih sposobnosti ili diskalkulija izražen je teškoćama u svladavanju gradiva s područja aritmetike i

rješavanja matematičkih zadataka. Kod diskalkuličnih učenika izražene su pogreške poput: zamjene brojeva, ponavljanja istoga broja ili radnje više puta za redom bez prelaženja na sljedeći korak pri rješavanju zadatka, izostanak viđenja zadatka kao cjeline uz doživljaj njegovih nepovezanih dijelova, ispuštanje, zamjena ili premještanje brojeva pri njihovom čitanju ili pisanju, teško razumijevanje ili imenovanje matematičkih pojmova, teškoće u prepoznavanju ili čitanju numeričkih simbola ili aritmetičkih znakova, nerazumijevanje matematičkih operacija, poremećaji u brojenju objekata, teškoće u svrstavanju objekata u skupine, teškoće učenja tablice množenja, pogrešno zamjećivanje znakova za računske operacije, te poteškoće u praćenju sljedova koraka u računskim operacijama (Zrilić, 2013).

Zrilić (2013) ističe kako motorički poremećaji podrazumijevaju brojna stanja kojima je zajedničko postojanje nekoga nedostatka, oštećenja ili deformacije lokomotornoga aparata, centralnoga ili perifernoga nervnoga sustava. Učenici s motoričkim poremećajima mogu imati različite oblike i težinu poremećaja pokreta i položaja tijela, smanjenu ili onemogućenu funkciju pojedinih dijelova tijela (najčešće ruku, nogu i kralješnice), nepostojanje dijelova tijela koji su, najčešće, posljedica urođene nerazvijenosti pojedinih dijelova ruku ili nogu ili je dijete ostalo bez dijela ili cijeloga ekstremiteta zbog bolesti ili nezgode.

Prema Mustać i Vicić (1996) pojam tjelesne invalidnosti obuhvaća tri skupine: tjelesnu invalidnost kao posljedicu oštećenja lokomotornoga aparata, tjelesnu invalidnost zbog oštećenja središnjega i rubnoga živčanoga sustava i tjelesnu invalidnost zbog kroničnih bolesti. Učenici s tjelesnom invalidnošću mogu se školovati u redovitim školama, ali treba obratiti pažnju na građevinsku pristupačnost škole i okoline koja je specifična za potrebe takvoga učenika. Ulaz u školu trebao bi biti u razini s ulicom ili bi trebao biti izrađen primjeren kolnik. Ulazna vrata trebaju biti dovoljno široka, a hodnici opremljeni rukohvatima. Potrebno je riješiti povezanost s katovima dizalom ili rampom. Sanitarne prostorije trebaju biti pristupačne. U tjelesno invalidne učenike ubrajaju se učenici bez udova ili s nesavršeno razvijenim udovima, učenici s amputiranim udovima, učenici s oduzetošću odnosno amputacijom donjih udova i učenici s cerebralnom paralizom. Djeca s tjelesnim invaliditetom nemaju posebne potrebe pri učenju iako im ponekad mogu biti potrebna neka pomoćna sredstva za učenje.

U kronično bolesne učenike ubrajaju se učenici s bolestima srca, učenici s bolestima dišnih putova, učenici s epilepsijom i učenici oboljeli od šećerne bolesti

(dijabetesa). Učenici s kroničnim bolestima promjenjivoga su zdravstvenoga stanja tijekom školovanja pa često izostaju iz škole zbog potreba liječenja (Mustać i Vicić, 1996).

Prema Krampač-Gljušić i Marinić (2007) u učenike s poremećajima u ponašanju uvjetovanim organskim faktorima ubrajamo učenike s ADHD-om. ADHD razvojno neprimjereni stupanj nepažnje i/ili nemira prisutan prije sedme godine starosti djeteta. Takva djeca su znatno nemirnija u usporedbi sa svojim vršnjacima te se teško koncentriraju, nagli su u svojim reakcijama, impulzivni su, teško kontroliraju svoje ponašanje, dezorijentirani su, nespretni i često doživljavaju školski neuspjeh.

Zrilić (2013) smatra kako poremećaji u ponašanju predstavljaju sva ona ponašanja koja na neki način mogu biti štetna i opasna za dijete i okolinu. Obuhvaćaju odstupanja od normi koje su uobičajene za tu dob, spol, situaciju i okruženje. Mogu biti prisutni na osobnome planu i u socijalnome okruženju te zahtijevaju stručnu pomoć. Općom definicijom poremećaja u ponašanju obuhvaćeni su postupci agresivnosti, laganja, destruktivnosti, vandalizma, krađe, bježanja s nastave. Ono što povezuje te oblike ponašanja jest kršenje društvenih i školskih normi i temeljnih prava drugih osoba.

Ista autorica smatra da je autistični poremećaj razvojni poremećaj koji započinje u djetinjstvu, najčešće u prve tri godine života. On zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Napominje kako su osnovni simptomi autističnoga poremećaja nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije. Takva djeca mogu imati izrazit talent na nekim područjima, primjerice matematici, umjetnosti, geografiji (npr. pamćenje glavnih gradova).

3. DJECA SMANJENIH INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI

Zrilić (2013) napominje da u literaturi nailazimo na različita terminološka određenja pojma smanjenih intelektualnih sposobnosti kao što su mentalna zaostalost, mentalna retardacija, mentalni deficit, mentalna defektnost, mentalni hendikep, duševna zaostalost, intelektualno oštećenje, oligofrenija itd. Autorica ističe da se u Pravilniku o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/91) koristi termin mentalna retardacija, ali preporučuje korištenje termina snižene intelektualne sposobnosti jer se programi u obrazovnome smislu samo prilagođavaju njihovim intelektualnim mogućnostima.

Autori Mustać Vicić (1996) koriste pojam mentalna retardacija. Navode da ne postoji samo jedna definicija mentalne retardacije jer je riječ o vrlo složenoj pojavi. Ona označava stanje u kojemu ja znatno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnoga funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, defektologijske i socijalne ekspertize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69, ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost. Stupnjevi mentalne retardacije su: laka, umjerena, teža i teška mentalna retardacija.

Sekulić-Majurec (1988), također, koristi pojam mentalna retardacija. Mentalna retardacija najčešće podrazumijeva sva stanja koja uzrokuju izraženije usporen intelektualni razvoj djeteta te zaostajanje na ostalim područjima time uvjetovanoga razvoja, a u kojih se rezultati testova inteligencije kreću u granicama od 0 do 69 kvocijenta inteligencije izmjerenoga na skali Wechslerova tipa. Mentalno retardirana djeca su ona čija obrazovna ili mentalna dob zaostaje za njihovom starosnom dobi zbog čega takva djeca znatnije zaostaju za svojim vršnjacima.

Greenspan i Wieder (2003) navode kako postoji mišljenje da su djeca s mentalnom retardacijom potpuno zaostala, tj. da imaju jednako zaostajanje u jeziku, inteligenciji, motoričkim sposobnostima te u auditivnoj i vizualno-prostornoj obradi. Ipak, ističu da su u svome dugogodišnjem radu ispitali mnogu djecu s takvim teškoćama te da su otkrili kako njihovi individualni profili uključuju i jake i slabe strane u auditivnoj i vizualno-prostornoj obradi, tonusu mišića i motoričkome planiranju.

Prema Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (DSM-IV) mentalna retardacija, također, označava znatno ispodprosječno intelektualno funkcioniranje koje je popraćeno značajnim ograničenjima adaptivnoga funkcioniranja, a očituje se prije 18. godine. Adaptivno ponašanje uključuje motivaciju, socijalne i kulturalne aspekte i humano intelektualno funkcioniranje. Mentalna retardacija nije bolest niti specifična nesposobnost, već označava određeni naziv za različita genetska, socijalna i medicinska stanja čija je zajednička karakteristika značajno ispodprosječno intelektualno funkcioniranje. Jednom postavljena dijagnoza ne mora biti stalna (u smislu postojanja ili nepostojanja mentalne retardacije te u smislu njezinih dijagnostičkih kategorija). Mentalni razvoj može biti usporen samo u pojedinim fazama, ali može biti i produljen. Također, postoje slučajevi da, primjerice, laka mentalna retardacija bude tek kasnije prepoznata. Rano prepoznavanje i otkrivanje mentalne retardacije zaštitit će dijete od frustracija koje proizlaze iz nerealnih očekivanja okoline koje dijete ne može zadovoljiti. Na taj način dijete razvija lošu sliku o sebi i gubi samopouzdanje (Kocijan-Hercigonja, Došen, Folnegović-Šmalc i Kozarić-Kovačić, 2000).

Biondić (1993) ističe kako ne postoji jedna zadovoljavajuća definicija mentalne retardacije koja bi mogla izraziti svu njezinu složenost. Ipak, navodi definiciju AAMD (American Association Mental Retardation) koja mentalnu retardaciju određuje kao intelektualno funkcioniranje znatno ispod prosjeka, što se manifestira u razvojnem razdoblju za koje je karakteristična neadekvatnost adaptivnoga ponašanja.

Mentalna retardacija označava ispodprosječno intelektualno funkcioniranje u kojem je IQ 70 ili 75 i niže, deficit u adaptivnome funkcioniranju (komunikacija, skrb o sebi, aktivnosti u vlastitome domu, socijalne vještine, samoaktivnost). To je stanje nastalo prije 18. godine života (Zrilić, 2013).

Autori Vizek Vidović i sur. (2003) koriste termin mentalna zaostalost. Navode da se ona očituje prije 18. godine života u bitno smanjenim mogućnostima intelektualnoga funkcioniranja koje se, zatim, očituje u školskome postignuću, socijalnim vještinama, svakodnevnim životnim zadacima, u radu te pri korištenju slobodnoga vremena. Oni mentalnu zaostalost svrstavaju u četiri kategorije. To su: laka mentalna zaostalost u kojoj je kvocijent inteligencije 55 do 70, umjerena mentalna zaostalost u kojoj je kvocijent inteligencije 40 do 55, teška mentalna zaostalost u kojoj je kvocijent inteligencije 20 do 40 i najteža mentalna zaostalost u kojoj je kvocijent inteligencije ispod 20.

Sekulić-Majurec (1988) navodi i posebnu skupinu djece smanjenih intelektualnih sposobnosti. To su djeca s graničnim kvocijentom inteligencije od 70 do 80. Autorica napominje kako njih ne ubrajamo direktno u djecu smanjenih intelektualnih sposobnosti, ali su im ona, po svojim osobinama, često slična. Učitelj treba posebno prilagoditi sadržaje i metode odgojno-obrazovnoga rada njihovim osobinama i specifičnostima kako bi ona napredovala u razvoju.

Djeca na graničnom stupnju mentalne retardacije postižu IQ od 60/70 do 83/84, a kao odrasli postižu mentalnu dob od 10 do 13 godina. Većina djece na graničnome stupnju mentalne retardacije mogu se stopiti s prosječnom populacijom, iako se, kao odrasli, obično zadržavaju na nižem socioekonomskom statusu (<http://www.zzjzpgz.hr/nzl/7/mentalni.htm>).

Smanjene intelektualne sposobnosti nisu bolest, već naziv za skup genetskih, medicinskih i socijalnih stanja iz kojih proizlazi značajno ispodprosječno intelektualno funkcioniranje osobe. One se ne mogu liječiti. Mogu se definirati kao značajno ograničenje u ukupnome životu pojedinca karakterizirano ispodprosječnim intelektualnim funkcioniranjem koje je popraćeno smanjenom razinom vještina kao što su: komunikacija, briga o sebi, stanovanje, socijalne vještine, samousmjerenje, zdravlje i sigurnost, funkcionalna akademska znanja, slobodno vrijeme i rad (Krampač-Gljušić i Marinić, 2007).

Uzroci mentalne retardacije mogu biti prenatalni (obuhvaćaju period od oplodnje do početka poroda), perinatalni (obuhvaćaju vrijeme od početka do završetka poroda) i postnatalni (obuhvaćaju razdoblje od poroda do 18. godine života). Prenatalni uzroci mentalne retardacije uključuju kromosomske poremećaje, različite sindrome, poremećaje metabolizma, poremećaje razvoja mozga i posljedice nepovoljnoga utjecaja okoline. Perinatalni uzroci mentalne retardacije najčešće su posljedica problema do kojih dolazi zbog nerazmjera između veličine djeteta i širine porođajnog kanala što dovodi do zastoja u porodu. Porod tada mora biti završen mehanički ili kemijski što može dovesti do krvarenja u mozgu djeteta, nedostatka kisika koji dovodi do oštećenja mozga i dječje cerebralne paralize. Postnatalni uzroci mentalne retardacije uključuju povrede glave, infekcije, degenerativne poremećaje, toksično-metaboličke poremećaje, neishranjenost i nepovoljne utjecaje okoline (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000).

Uzroci smanjenih intelektualnih sposobnosti mogu biti raznoliki. Neki od njih su: kromosomske abnormalnosti poput Downovog sindroma, kemijska ovisnost

fetusa u majki koje uživaju drogu ili alkohol, teškoće pri porodu, dječje bolesti i nezgode (kao meningitis i povreda glave) te toksično otrovanje tvarima poput olova (Vizek Vidović i sur., 2003).

Za utvrđivanje smanjenih intelektualnih sposobnosti koriste se višestruki kriteriji kao što su nizak rezultat na testu inteligencije, nizak rezultat na ostalim testovima postignuća te niska razina funkcioniranja u raznim područjima socijalne prilagodbe (Vizek Vidović i sur., 2003).

3.1. Karakteristike djece smanjenih intelektualnih sposobnosti

Glavna teškoća djece smanjenih intelektualnih sposobnosti očituje se u načinu organiziranja informacija i donošenja odluka. Takva djeca zaostaju u govornome razvoju i imaju teškoća u sporazumijevanju s drugima. Njihove tjelesne i motorne sposobnosti također su smanjene. Glavni cilj kojemu treba težiti pri obrazovanju djece s mentalnom zaostalošću jest smanjivanje neuspjeha. To se postiže osiguravanjem uspješnosti i uvježbavanjem prikladnih oblika ponašanja (Vizek Vidović i sur., 2003).

Sekulić-Majurec (1988) navodi neke karakteristike djece smanjenih intelektualnih sposobnosti. U te djece izražen je vrlo usporen spoznajni razvoj te su prisutna odstupanja u motorici, govornome, emocionalnome i socijalnome razvoju. Što se tiče spoznajnoga razvoja, takva djeca imaju vrlo velike teškoće pri formiranju pojmova, upotrebi apstraktnih pojmova, kreativnome mišljenju, logičnome zaključivanju, pamćenju te primjeni upamćenoga, pažnji i sl. Odstupanja u motorici kod djece smanjenih intelektualnih sposobnosti najčešće se očituju u neusklađenosti pokreta. U govornome razvoju njihove se teškoće manifestiraju u odstupanjima u fonaciji i artikulaciji. Što se tiče socijalnoga i emocionalnoga razvoja, kod takve djece manifestiraju se ponašanja koja su karakteristična za kronološki znatno mlađu djecu.

Intelektualni razvitak djece s lakom mentalnom retardacijom većinom ne može prijeći uzrast od desetak godina. Kod te kategorije djece prisutno je slabo prosuđivanje. Uviđanje odnosa i pojava često im je iskrivljeno, a njihovo mišljenje odvija se na konkretnoj razini. Shvaćanje odnosa između uzroka i posljedica često je nedovoljno i pogrešno, a apstraktno im je mišljenje slabo razvijeno. Apstraktne

pojmove shvaćaju nepotpuno, povezane s nekim određenim, konkretnim iskustvom. Praktične probleme rješavaju teško jer raspolažu oskudnim brojem rješenja do kojih su najčešće došli imitacijom (<http://www.zzjzpgz.hr/nzl/7/mentalni.htm>).

Djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti razvijaju se sporije, sporije usvajaju jezik, uče se brinuti za sebe i sporije ovladavaju akademskim vještinama. Kada govorimo o djeci s posebnim obrazovnim potrebama koja se mogu školovati u redovitom školskom sustavu, a smanjenih su intelektualnih sposobnosti, mislimo na djecu graničnih intelektualnih sposobnosti, djecu iz kulturno depriviranih sredina i djecu čije je intelektualno funkcioniranje na stupnju lake mentalne retardacije bez drugih utjecajnih teškoća. Djecu smanjenih intelektualnih sposobnosti možemo prepoznati po znakovima kroz šest područja. To su: govor, razumijevanje jezika, igra, motorika, ponašanje te čitanje i pisanje. Za njihov govor karakterističan je neispravan izgovor glasova i oskudan rječnik te imaju poteškoće s razumijevanjem. Takva se djeca igraju poput djece niže kronološke dobi. Imaju slabu motoričku koordinaciju, neuobičajen hod i ponavljajuće stereotipne pokrete. Za takvu djecu karakteristična je slaba koncentracija, slabo pamćenje, elementi hiperaktivnosti, agresivnosti ili apatije. Nakon prve godine provedene u školi, takva djeca imaju poteškoća u precrtavanju oblika kao što su krugovi i kvadrati te imaju problema pri rješavanju slagalica. Dijete smanjenih intelektualnih sposobnosti zamjenjuje slična slova kao što su d i b te imaju poteškoća pri formiranju redoslijeda slova i riječi na karticama. Oni, primjerice, ne mogu izgovoriti pet brojeva i riječi točnim redoslijedom odmah nakon što su izgovorene (Krampač-Gljušić i Marinić, 2007).

Učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti imaju i teškoće u vidnoj percepciji. One se očituju u uočavanju i izdvajanju bitnoga u promatranju pojava, predmeta i procesa. Također, prisutne su i teškoće u praćenju slijeda riječi pri čitanju i pisanju, teškoće u snalaženju u redovima teksta, zamjeni mjesta slogova, zrcalnome pisanju slova i brojki i neurednome rukopisu (Bakulić, Cipek i Šimunović-Škunca, 2002).

Kocijan-Hercigonja i sur. (2000) ističu kako brojni istraživači navode da kod osoba s mentalnom retardacijom postoji visok postotak poremećaja u ponašanju i psihičkih oboljenja. Poremećaji u ponašanju i psihička oboljenja kod osoba s mentalnom retardacijom rastu razmjerno smanjenju njihovih kognitivnih sposobnosti.

Osobitosti učenika smanjenih intelektualnih sposobnosti dolaze do izražaja na dva područja: kognitivnome području i području adaptivnoga ponašanja. Na kognitivnome području očituju se kao teškoće u procesu učenja, tj. usvajanja nastavnih sadržaja i socijalno prihvatljivih oblika ponašanja. Na području adaptivnoga ponašanja osobitosti takvih učenika manifestiraju se kao teškoće primjene nastavnih sadržaja, teškoće snalaženja u novim socijalnim situacijama. Kod učenika smanjenih intelektualnih sposobnosti, područje percepcije obuhvaća niz teškoća koje mogu biti prisutne u prijemu, obradi i interpretaciji perceptivnih podataka. Takve teškoće učenicima smanjenih intelektualnih sposobnosti najviše otežavaju praćenje nastavnoga procesa. Osobitosti slušne percepcije učenika smanjenih intelektualnih sposobnosti očituju se u mogućim smetnjama koncentriranoga slušanja, razlikovanja i pamćenja glasova, riječi i govorenih cjelina. Ovi učenici imaju teškoće u točnome praćenju i pamćenju slušane informacije. Prisutne su nejasnoće i nepotpuna razumljivost slušanoga kao da postoji neki ometajući faktor u slušanju. Također, kod takvih učenika, prisutna je i netočna govorna reprodukcija, izostavljanje slova pri pisanju, teškoće analize riječi i rečenica, teškoće u učenju teksta napamet, u odgovaranju na usmeno postavljena pitanja i teškoće u pisanju diktata. Takvi učenici imaju problem pri memoriranju slušnih, čitanih, gledanih i ostalih osjetilnih podataka u odnosu na njihov broj, tijek i povezanost. Učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti, stoga, imaju teškoće u izlaganju, ponavljanju, prepričavanju i odgovaranju na pitanja (Bakulić, Cipek i Šimunović-Škunca, 2002).

Kod djece smanjenih intelektualnih sposobnosti za vrijeme nastave prisutan je nemir, nedostatna usmjerenost na sadržaje rada ili pak predugo zadržavanje na zadatku. Također, kod takve djece prisutne su teškoće u izvođenju različitih misaonih operacija kao što su: asociranje, konkretiziranje, povezivanje, raščlamba, apstrahiranje, zaključivanje, generalizacija, induciranje, deduciranje, isticanje bitnoga, planiranje, procjenjivanje, sažimanje, sistematiziranje, primjenjivanje itd. Takve teškoće najčešće se iskazuju pri usvajanju apstraktnih sadržaja, nepoznavanju pojmova i njihove pravilne upotrebe, nepovezanosti činjenica i naučenih sadržaja, donošenju nelogičnih i pogrešnih zaključaka, neprimjerenosti izlaganja i odgovaranja na pitanja, teškoćama rješavanja problema i zamišljanja te u teškoćama primjene naučenoga (Bakulić, Cipek i Šimunović-Škunca, 2002).

Većina dosadašnjih istraživanja upućuje na nisku prihvaćenost djece s teškoćama u razvoju među vršnjacima. Ova djeca u razvoju često doživljavaju velike poteškoće u stvaranju i održavanju prijateljstava čemu pridonose njihove motoričke, perceptivne, kognitivne, jezične, komunikacijske i socijalne teškoće. Nepostojanje čvrstih veza s vršnjacima utječe na njihov psihosocijalni razvoj. Prijateljstva između djece smanjenih intelektualnih sposobnosti i djece bez teškoća, češća u osnovnoškolskome nego u srednjoškolskome obrazovanju (Žic-Ralić i Ljubas, 2013).

Autorice Igrić i Stančić (1990) smatraju da se učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti od učenika bez teškoća najviše razlikuju u usvojenim vještinama i navikama svakodnevnoga života. Tim razlikama doprinosi i veće prisutstvo nepoželjnih oblika ponašanja djece smanjenih intelektualnih sposobnosti u odnosu na djecu bez teškoća.

Kod učenika smanjenih intelektualnih sposobnosti prisutna je nesamostalnost. Sposobnosti takvih učenika nešto su bolje na području hranjenja, upotrebe WC-a i održavanja osnovne higijene, ali su izrazito loši u snalaženju u restoranu, orijentaciji u široj okolini, korištenju javnih prijevoznih sredstava itd. Ovi učenici imaju loše držanje i slabo brinu o vlastitome izgledu. Ipak, istraživanja pokazuju da je kod učenika starije kronološke dobi prisutna veća samostalnost. Učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti ostvaruju niža dostignuća na području upotrebe novca jer takve aktivnosti zahtijevaju više intelektualne sposobnosti (Igrić, 1990).

Kocijan-Hercigonja i sur. (2000) navode da laka mentalna retardacija odgovara mentalnoj dobi od 9 do 12 godina. Smatraju kako je većini osoba s lakom mentalnom retardacijom potrebna pomoć tijekom školovanja bez obzira školuju li se u specijalnim ustanovama ili u redovitom obrazovanju s prilagođenim programom.

Vizek Vidović i sur. (2003) navode da umjereno mentalno retardirana djeca mogu uvježbati neke osnovne životne vještine.

Osobe s umjerenom mentalnom retardacijom mogu naučiti vještine i ponašanja nužna za svakodnevni život. One se školuju u posebnim ustanovama i osposobljavaju se za određene poslove koje mogu obavljati u zaštićenim uvjetima. Takve se osobe u odrasloj dobi mogu brinuti same za sebe (Zrilić, 2013).

Teža mentalna retardacija odgovara mentalnoj dobi od 3 do 6 godina. Osobe s težom mentalnom retardacijom trebaju stalnu pomoć okoline (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000).

4. DJECA SMANJENIH INTELEKTUALNIH SPOSOBNOSTI U ODGOJNO-OBRAZOVNOM SUSTAVU

Vizek Vidović i sur. (2003) navode da lako mentalno zaostala djeca mogu naučiti osnovne vještine čitanja, pisanja i računanja. Takva se djeca, uglavnom, otkriju pri polasku u školu i čine oko 89% ukupnoga broja djece s mentalnom zaostalošću. Najveći broj lako mentalno zaostale djece može se uključiti u pojedine oblike redovnoga, prilagođenoga ili posebnoga obrazovanja.

Pravilnikom o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju utvrđuju se vrste teškoća učenika na temelju kojih oni ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja. Vrstu teškoće, program školovanja i primjeren oblik pomoći za pojedinoga učenika s teškoćama u razvoju utvrđuje stručno povjerenstvo nadležno za utvrđivanje psihofizičkoga stanja djeteta. (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju temelji se na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja njihovih različitih osobitosti razvoja, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinoga učenika te izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućega stupnja obrazovanja. Za svakoga učenika s teškoćama u razvoju donosi se primjereni program odgoja i obrazovanja kojega donosi stručno povjerenstvo Ureda u postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja učenika. Primjereni program odgoja i obrazovanja je nastavni plan i program koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika s teškoćama u razvoju poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe. Prema Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju su: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke i posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju mogu se ostvariti u redovitome razrednome odjelu, dijelom u redovitome, a dijelom u posebnome

razrednome odjelu, u posebnome razrednome odjelu te u odgojno-obrazovnoj skupini (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, redoviti program uz individualizirane postupke određuje se učenicima s teškoćama u razvoju koji, s obzirom na vrstu teškoće, mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnoga ograničavanja, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci u radu. Individualizirani postupci u radu odnose se na samostalnost učenika, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenje i vrednovanje postignuća učenika, aktivnost učenika, tehnološka, didaktička i rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete. Individualizirani postupci mogu biti iz jednoga predmeta, više njih ili iz svih predmeta (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke određuje se učenicima s teškoćama u razvoju koji s obzirom na vrstu teškoće ne mogu svladavati nastavni plan i program bez individualiziranoga pristupa u radu i sadržajne prilagodbe. Sadržajna prilagodba podrazumijeva prilagodbu nastavnih sadržaja redovitoga programa sukladno sposobnostima i sklonostima učenika. Ona zahtijeva smanjivanje opsega nastavnih sadržaja. Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke može biti iz jednoga predmeta, više njih ili iz svih predmeta (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

Prema Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, posebni program uz individualizirane postupke čine sadržaji nastavnih planova i programa izrađeni prema mogućnostima i sposobnostima učenika. Određuje se učenicima s teškoćama u razvoju koji s obzirom na njihovo funkcioniranje uvjetovano vrstom teškoće ne mogu svladavati redoviti program uz individualizirane postupke ili redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html).

U redoviti razredni odjel mogu se uključiti najviše 3 učenika s teškoćama kojima je utvrđen primjereni program obrazovanja. Ako je u razredni odjel uključen jedan učenik s teškoćama u razvoju, tada razred može imati najviše 26 učenika. Ako su u razredni odjel uključena dva učenika s teškoćama u razvoju, tada razred može imati najviše 23 učenika. Ako su u razredni odjel uključena tri učenika s teškoćama u

razvoju, tada razred može imati najviše 20 učenika (http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html).

4.1. Integracija i inkluzija

Do sredine 20. st. osobe s teškoćama nisu se mogle školovati u redovnoj školi već su pohađale specijalne ustanove. Takva su djeca bila izolirana od svojih vršnjaka. Razvojem društva i društveno-ekonomskih odnosa dolazi do promjena u odnosu prema osobama s teškoćama u razvoju pa školovanje takvih osoba doživljava mnoge promjene. Guberina-Abramović (2008) navodi kako od 2005. godine u hrvatskome obrazovnome sustavu dolazi do promjena. Donošenjem Hrvatskoga nacionalnoga obrazovnoga sustava (HNOS), uveden je novi pristup poučavanja u osnovnoj školi koji je usmjeren na učenike umjesto na sadržaj što utječe na poboljšanje cjelokupnoga obrazovnoga sustava pa tako i školovanja djece s teškoćama u razvoju.

S vremenom se razvio zahtjev da se djeca s teškoćama u razvoju uključuju u sve oblike društvenoga života što je snažno utjecalo na promjenu stajališta suvremenoga društva o integracijskome odgoju djece s teškoćama u razvoju u zajedništvu s njihovim vršnjacima bez teškoća u razvoju. Posljednjih se godina u mnogim zemljama Europe i Amerike donose zakonski akti i propisi službenih organa u odgoju i obrazovanju djece i mladeži s teškoćama u razvoju u zajedništvu s njihovim vršnjacima (Mustać i Vicić, 1996).

Zrilić (2013) navodi da stručnjaci prilikom utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta i njegove spremnosti za školu mogu uočiti da dijete ima neke određene teškoće. Zatim predlažu provođenje dodatnih specijalističkih pregleda i provođenje postupka pedagoške opservacije.

Opservacija ili promatranje u užem smislu je jedna od mnogih metoda istraživanja, odnosno dijagnosticiranja. Ona se provodi u razrednome odjelu za vrijeme rada s učenicima, u procjeni njihovih aktivnosti, za vrijeme igara i spontanijih međusobnih odnosa učenika, za vrijeme razgovora s učenicima ili s njegovim roditeljima i sl. Uz promatranje, uključuje primjenu različitih metoda i sredstava s ciljem upoznavanja učenika s teškoćama u razvoju, njihovih skrivenih mogućnosti,

sposobnosti i ograničenja s ciljem odabira najprimjerenijega oblika školovanja tj. izrade primjerenoga programa školovanja i rehabilitacije (Mustać i Vicić, 1996).

U opservaciji stanja djeteta i njegova ponašanja nije korisno usmjeriti se samo na djetetove teškoće, već je potrebno usmjeriti se na djetetove „jake“ strane i pozitivne osobine i vrijednosti koje ono posjeduje. Za postizanje cilja opservacije pojedinoga djeteta s teškoćama u razvoju, kako bi se uz pravu stručnu pomoć osigurao uspješan odgoj, obrazovanje i rehabilitacija, potrebno je osigurati nekoliko uvjeta. Broj učenika u razrednome odjelu u kojemu se provodi opservacija mora biti u skladu s pedagoškim standardom o broju učenika u razrednome odjelu u kojemu se ostvaruje pedagoška opservacija. Učitelj kojemu je opservacija povjerena ne smije biti početnik. Škola mora imati defektologa, pedagoga, odnosno psihologa. Mora biti osigurana stalna suradnja s određenim stručnjacima (liječnici, socijalni radnik i dr.). Mora biti osiguran primjeren prostor i oprema te nastavna sredstva i pomagala za djecu s određenom vrstom teškoća u razvoju. Mora biti osiguran prijevoz, odnosno pratnja ako to djetetovo stanje zahtjeva (Mustać i Vicić, 1996).

Cilj postupka pedagoške opservacije je što bolje upoznati učenika s teškoćom u razvoju. Tako se upoznaju njegovi potencijali, sposobnosti i ograničenja. Program opservacije uključuje praćenje uspješnosti djeteta u svladavanju programskih sadržaja, izbor specifičnih metoda i oblika rada s djetetom, praćenje psihičkih, fizičkih, čuvstvenih i socijalnih osobina djeteta, suradnju roditelja/staratelja i učitelja te vrijeme trajanja opservacije. Nakon postupka opservacije predlaže se model školovanja za dijete s teškoćama. Ako ono može pohađati redovnu školu, za njega se izrađuju prilagođeni programi ili se predlaže primjena individualiziranih postupaka u radu i dodatna pomoć rehabilitacijskih stručnjaka (Zrilić, 2013).

Još ne tako davno, problem djece s posebnim potrebama rješavao se smještanjem takve djece u posebne ustanove kao što su specijalne škole. Smatralo se da će učenici koji su izdvojeni na temelju stručne dijagnoze kao osobe s posebnim potrebama dobiti najbolju poduku ako se smjeste u ustanove koje će im ponuditi programe prikladne njihovim mogućnostima. Međutim, pokazalo se da učenici koji su smješteni u takve ustanove često dobivaju poduku koja im nije prilagođena i koja je, najčešće, ispod razine njihovih sposobnosti (Vizek Vidović i sur., 2003).

Smještaj djece s teškoćama u razvoju u redovite razredne odjele nije koristan samo za tu djecu već i za sve ostale učenike, jer se oni na taj način navikavaju na pružanje pomoći i razumijevanje ljudi oko sebe. U Hrvatskoj se odrednice odgojno –

obrazovne integracije započinju provoditi donošenjem Zakona o odgoju i obrazovanju 1980. godine (Mustać i Vicić, 1996). Uspješna integracija ovisi o učiteljima i njihovoj spremnosti da prihvate djecu s teškoćama u razvoju

Cerić (2004) ističe kako treba razgraničiti pojmove integracija i inkluzija koji se često shvaćaju kao sinonimi. Ako je značenje inkluzije uključivanje, onda se ne može biti malo obuhvaćen. U nju se može biti ili uključen ili ne. Integracija označava smještaj djeteta s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovitu instituciju iz koje je bilo isključeno. Da bi se dijete uključilo u sistem obrazovanja, potrebno ga je prilagoditi pa je integracija ovisna o njegovim sposobnostima da na prosječan način i s prosječnim dostignućima participira u društvenim procesima i institucijama.

U najširem smislu riječi, inkluzija se odnosi na praksu uključivanja svih učenika (bez obzira na talent, poteškoću, socioekonomski status ili porijeklo) u redovite škole i razrede koje mogu zadovoljiti njihove individualne potrebe. Inkluzija se odnosi na to da djeca različitih sposobnosti uče i igraju se zajedno. Uspješna inkluzija podrazumijeva pretpostavku da su sva djeca aktivno uključena. Inkluzija je proces, a ne mjesto i jedna osoba ne može biti odgovorna za funkcioniranje inkluzije. Ona zahtjeva grupni napor. Inkluzivno obrazovanje zahtjeva promjenu sredine i promjenu stava učesnika u odgojno-obrazovnome procesu u pogledu zadovoljavanja posebnih odgojno-obrazovnih potreba djece tj. oblikovanje takvoga odgojno-obrazovnoga sistema u okviru kojega se otklanjaju prepreke koje onemogućavaju optimalan razvoj potencijala sve djece. Inkluzija naglašava mijenjanje škole i šire društvene sredine uzimanjem u obzir djetetovih individualnih potreba, partnerstva s roditeljima i drugih faktora iz širega društvenoga okruženja (Cerić, 2004).

Integracija djece s teškoćama u razvoju u redovne škole ovisi o stupnju teškoće učenika i procjeni posebne odgojno-obrazovne podrške koju učenici s teškoćama u razvoju trebaju (Guberina-Abramović, 2008).

Osnovna polazišta integracije su težnja da se prevlada društveno izdvajanje i izoliranje osoba s teškoćama u razvoju kako bi im se stvorila mogućnost sudjelovanja u svim tokovima društvenoga života. Potrebne su velike promjene u razbijanju predrasuda osoba s teškoćama u razvoju prema osobama bez teškoća i obrnuto, jer će se tek tada stvoriti mogućnost za njihovu potpunu integraciju u svim životnim situacijama. Cilj integracijskoga pristupa jest prevladavanje izdvajanja djece s teškoćama u razvoju iz društva te stvaranje jednakih šansi za razvoj potencijala svoj djeci. Da bi se taj cilj ostvario, potrebno je integraciju provoditi već

od najranijega djetinjstva jer će djeca s teškoćama u razvoju i djeca bez teškoća samo tako naučiti živjeti zajedno. Osnovni zadatak integracije je naučiti živjeti sa sebi različitim. Važno je da osobe s teškoćama u razvoju i osobe bez teškoća nauče realno sagledavati i prihvaćati jedni druge, sretati se bez osjećaja nelagode, sažaljenja i zavisti, međusobno surađivati i realno procjenjivati sposobnosti drugoga u izvršavanju različitih zadataka, bez predrasuda, podcjenjivanja i precjenjivanja. Integracija se, ponekad, može interpretirati kao pružanje jednakih mogućnosti odgoja i obrazovanja svoj djeci, bez obzira na razlike u razvoju njihovih sposobnosti i bez obzira na to imaju li teškoća u razvoju ili ne. Ipak, integraciju ne smijemo shvatiti kao reklamiranje jednakih šansi za odgoj i obrazovanje sve djece, već kao proces ostvarivanja nove odgojno-obrazovne ustanove koja je svojim specifičnostima i opremom prilagođena za rad s heterogenim grupama radi razvoja njihovih sposobnosti i prilika u kojima žive (Sekulić-Majurec, 1988).

Jačanje obrazovne funkcije i zapostavljanje odgojne funkcije škole pridonosi izdvajanju učenika s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnome procesu. Sve dok glavno mjerilo uspjeha u školi bude količina podataka koje učenik treba naučiti, mnoga djeca s teškoćama u razvoju neće biti uspješna u školi. Nužno je povećati broj djece s teškoćama u razvoju koja će usprkos svojim teškoćama biti uspješna u nekim područjima odgojno-obrazovnoga rada. Važno je postići da takva djeca, koja i ne uspiju usvojiti svo predviđeno gradivo, razviju one oblike ponašanja koja se u društvu smatraju poželjnim i korisnim. Potrebno je ostvariti povoljne socijalne kontakte i steći socijalno iskustvo potrebno za život u svijetu odraslih (Sekulić-Majurec, 1988).

Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1997) iznose podatak kako velik broj istraživanja koja su provedena u svijetu pokazuju nepovoljne stavove učitelja prema djeci smanjenih intelektualnih sposobnosti i njihovoj integraciji u redovni program. Autori to objašnjavaju kao odraz negativnih stavova opće populacije prema ljudima s teškoćama u razvoju i nedovoljne informiranosti učitelja. Integracija se ne može postići ako učitelji ne poznaju probleme djece s teškoćama, njihove specifične potrebe, mogućnosti učenja, uzroke oštećenja te didaktičke mogućnosti koje treba realizirati u nastavi. Istraživanja koja su navedeni autori proveli pokazuju da učiteljice imaju pozitivnije stavove prema integraciji djece smanjenih intelektualnih sposobnosti u redovni sustav u odnosu na učitelje. Također, istraživanja su pokazala da učiteljice u većoj mjeri uočavaju prednosti integracije na opći razvoj učenika

smanjenih intelektualnih sposobnosti te smatraju kako je školu i učenike moguće pripremiti za prihvaćanje takvoga učenika. Istraživanja, nadalje, pokazuju da starijim učiteljima, učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti smetaju u razredu, ali ih prihvaćaju, dok mlađim učiteljima takvi učenici ne smetaju u razredu, ali imaju negativnije stavove prema njima. Učitelji u dobi od 36 do 55 godina smatraju da nemaju dovoljno znanja o učenicima smanjenih intelektualnih sposobnosti te da nisu kompetentni za rad s njima. Isto tako, istraživanja su pokazala da učitelji s dužim radnim stažem u školi imaju negativnije stavove prema integraciji. Mogući rezultat toga umor i zasićenost učitelja poslom koji obavljaju te velikim zahtjevima posla. Predmetni učitelji imaju znatno negativnije stavove prema učenicima smanjenih intelektualnih sposobnosti i njihovoj integraciji u redovne škole u odnosu na učitelje razredne nastave. S obzirom na dobivene rezultate, autori predlažu dodatnu edukaciju učitelja s ciljem proširivanja znanja o učenicima smanjenih intelektualnih sposobnosti te njihovoga prihvaćanja i njihove integracije u redovne osnovne škole.

Vizek Vidović i sur. (2003) navode da je istraživanjima utvrđeno da se poduka učenika s posebnim potrebama najčešće svodi na smanjenje programa, a ne na njegovu prilagodbu te da učitelji najčešće imaju niža očekivanja od tih učenika. Također, istraživanja pokazuju da obrazovanje namijenjeno učenicima s posebnim potrebama sadrži previše mehaničkoga uvježbavanja i učenja, a premalo smislenoga učenja što dovodi do nedovoljnoga iskorištavanja njihovih mogućnosti.

Djeca s posebnim potrebama lakše i dulje pamte sadržaje koji su im interpretirani na ležerniji i spontaniji način. Učitelji tako stvaraju ozračje bez napetosti, a učenici se osjećaju sigurnijima što podiže njihovu razinu samopouzdanja. Za motivaciju učenika s teškoćama u razvoju važan je poticaj i podrška okoline. Negativna iskustva i česti neuspjesi koje takva djeca doživljavaju, mogu dovesti do snižene razine samopouzdanja i nedostatka samoinicijative. Učitelji u procesu integracije imaju presudnu ulogu jer o njihovoj spremnosti prihvaćanja djece s posebnim potrebama i pronalaženju najprimjerenijih oblika odgoja i obrazovanja ovisi uspješna realizacija toga procesa. Također, prihvaćanje, uvažavanje razlika i pozitivan stav učitelja prema djeci s teškoćama u razvoju pomažu u prevladavanju teškoća s kojima se takva djeca, zbog svojih oštećenja, svakodnevno susreću (Ivančić i Stančić, 2002).

Iste teškoće kod djece s teškoćama u razvoju različito djeluju na razvoj svakoga djeteta te ga na različite načine i u različitim stupnjevima otežavaju. Uspješno primijenjeni didaktičko-metodički postupci u radu s jednim djetetom ne moraju

nužno biti uspješni u radu s drugim djetetom s objektivno istom teškoćom. Svakom djetetu treba prilaziti kao zasebnoj individui i za svako dijete tražiti optimalne didaktičko-metodičke postupke i sadržaje rada. U redovne odgojno-obrazovne sustave moguće je integrirati lako mentalno retardiranu djecu, tj. djecu čiji se kvocijent inteligencije na skali Wechslerovog tipa kreće u granicama od 55 do 69 (Sekulić-Majurec, 1988).

Suvremeni pristupi obrazovanju osoba s posebnim potrebama polaze od triju shvaćanja. To su: normalizacija, dezinstitutionalizacija i integracija. Normalizacija se odnosi na osiguravanje što normalnijih uvjeta učenja i socijalnoga okruženja za učenike s posebnim potrebama. Dezinstitutionalizacija je proces u kojem se što veći broj djece izdvaja iz posebnih ustanova. Integracija pak označava proces uključivanja djece s razvojnim smetnjama u redovite ustanove u kojima im se osigurava svakodnevni dodir s djecom bez teškoća u obrazovnome okruženju (Vizek Vidović i sur., 2003).

Razlikujemo potpunu i djelomičnu integraciju. Potpuna integracija se ostvaruje uključivanjem učenika s posebnim potrebama u redovni razredni odjel gdje učenik svladava redovne ili prilagođene nastavne programe uz primjenu individualiziranih postupaka u radu. Učenik cijelo vrijeme boravi u razredu sa svojim vršnjacima. Djelomična integracija provodi se u redovnoj osnovnoj školi, najčešće za učenike s teškoćama učenja općega tipa (npr. laka mentalna retardacija) gdje učenici s posebnim potrebama dio nastavnih sadržaja (najčešće su to obrazovni predmeti) svladavaju u posebnome razrednome odjelu, a dio (najčešće odgojne predmete) u matičnome razredu, dakle s vršnjacima bez posebnih potreba. Nedostatak ovakvoga načina rada ogleda u tome što posebno odjeljenje mogu pohađati učenici iz nekoliko različitih razreda. To je veliki nedostatak za učenike kada na istome satu sudjeluju učenici različitih razreda, npr. prvoga, trećega, četvrtoga i šestoga (http://www.idem.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=69).

Potpuna integracija predviđena je za onu djecu i mladež s teškoćama u razvoju koja uz primjerenu individualiziranu pomoć i primjereni rehabilitacijski program mogu napredovati u zajedništvu s djecom bez teškoća u razvoju. Djelomična se pak integracija primjenjuje kada djeca i mladež s teškoćama u razvoju dio programa ostvaruju u zajedništvu s vršnjacima bez teškoća, a dio programa, posebno onih nastavnih disciplina u kojima pokazuju velike nedostatke, ostvaruju u posebnim

odgojno-obrazovnim skupinama ili razredima koji rade prema prilagođenome nastavnome programu. Uspjeh integracije učenika s teškoćama u razvoju najvećim dijelom ovisi o učitelju/nastavniku kao izravnome sudioniku u tome složenome procesu. Veća obaviještenost učitelja/nastavnika u redovitoj školi i njihovo sudjelovanje u procesu integracije pridonijet će mijenjaju svijesti nastavnika i njihovoga stajališta prema integraciji (Mustać i Vicić, 1996).

Učenici s lakom mentalnom retardacijom mogu se školovati u sustavu potpune integracije u redovitim razrednim odjelima u kojima svladavaju nastavne sadržaje iz hrvatskoga jezika, matematike i prirode i društva po prilagođenome programu. Nastavne sadržaje iz glazbene i likovne kulture te tehničke i tjelesne i zdravstvene kulture, takvi učenici uglavnom svladavaju po redovitome programu. Učenici s lakom mentalnom retardacijom mogu usvojiti vještine čitanja, pisanja i računanja. Program osnovne škole mora težiti razvoju vještina učenja, komunikacije, govora, socijalizacije i učenja nekih stručnih vještina. Događa se da učenike smanjenih intelektualnih sposobnosti vršnjaci odbacuju pa se osjećaju izoliranima, osamljenima i nesigurnima. Osim neuspjeha u školi, učenici osjećaju potištenost, plačljivost, razdražljivost, agresivnost prema drugoj djeci i sl. (Zrilić, 2013).

Djeca s posebnim potrebama imaju jednake mogućnosti u razvoju svojih spoznajnih, tjelesnih, društvenih i emocionalnih sposobnosti kada uče i odgajaju se zajedno s djecom bez takvih potreba. To u praksi nazivamo inkluzijom (Daniels i Stafford, 2003).

Novi programi koji su usmjereni na dijete pojavljuju se svuda u svijetu. Takvi programi zamišljeni su tako da poštuju individualne potrebe djece te mogućnosti za razvoj kritičkoga mišljenja. Inkluzivni programi djeci s posebnim potrebama omogućuju promatranje, imitiranje i doticaj s djecom koja su normalno razvijena. Djeca s posebnim potrebama lako razvijaju određene odnose na način kako ih razvija većina djece putem individualnih pokušaja. Koristi inkluzije su velike, kako za djecu s posebnim potrebama, tako i za djecu bez posebnih potreba. Za djecu s posebnim potrebama vrlo je važno biti članom skupine vršnjaka bez teškoća jer im oni predstavljaju model za komuniciranje i za razvojno-primjereno ponašanje. Druženje s vršnjacima, djeci s posebnim potrebama, omogućuje stvaranje prijateljskih odnosa i pozitivnih društvenih vještina. Inkluzija je korisna i za vršnjake bez teškoća. Oni razvijaju razumijevanje teškoća koje imaju djeca s posebnim potrebama, postaju osjetljiviji prema potrebama drugih i bolje razumiju različitosti. Djeca bez teškoća na

taj način mogu spoznati da pojedinac može prevladati svoje teškoće i tako postići uspjeh. Djeca s posebnim potrebama, koja već u najranijoj dobi dobiju primjerenu stručnu i drugu pomoć, kasnije mogu nastaviti školovanje na višim stupnjevima i postati uspješna u životu i u daljnjem radu. Djeca koja uče u inkluzivnim grupama postaju kompetentni, neovisni ljudi sposobni za rad (Daniels i Stafford, 2003).

Autorice Krampač-Gljušić i Marinić (2007) napominju kako je inkluzija proces koji traje. Ona ne podrazumijeva izjednačavanje sve djece, već uvažavanje njihovih različitosti. Inkluzija polazi od pretpostavke da sva djeca mogu učiti i da svi moraju imati određenu potporu u učenju. Škole, u kojima se provodi inkluzija, u svoj rad uključuju roditelje, braću, sestre, lokalnu zajednicu i druge institucije. Cilj obrazovanja djece nije puko učenje činjenica i reprodukcija znanja već uključuje niz drugih vještina kojima učitelji trebaju poučiti svoje učenike, kako bi oni bili motivirani za cjeloživotno učenje.

S pojavom i razvojem inkluzije djece s teškoćama u razvoju, obitelj takve djece sve više dobiva na važnosti, jer se pretpostavlja, da je većina obitelji sposobna preuzeti brigu i donositi odluke vezane za svoje dijete. Proces inkluzije pridonosi povećanju socijalne interakcije djece smanjenih intelektualnih sposobnosti. Škola, koja stvara pozitivno socijalno okruženje u kojemu su svi učenici prihvaćeni i u kojoj se njihova ograničenja poštuju, potiče socijalni razvoj i usvajanje socijalnoga ponašanja, što olakšava sklapanje prijateljstava. Istraživanja pokazuju da prijateljstvo djece smanjenih intelektualnih sposobnosti i djece bez teškoća u razvoju može imati pozitivan utjecaj na usvajanje vještina i poboljšanje kvalitete života učenika s teškoćama (Cvitković, Žic-Ralić i Wagner Jakab, 2013).

Autori Žic-Ralić i Ljubas (2013) napominju da iako je inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovit sustav odgoja i obrazovanja povećala broj kontakta djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća. Ipak, brojna istraživanja i dalje pokazuju nisku razinu prihvaćenosti djece s teškoćama.

Važno je istaknuti da ne postoji univerzalni izvedbeni program koji bi se mogao ostvarivati sa svim učenicima, neovisno o vrsti i stupnju teškoća u razvoju. Planiranje i programiranje odgojno-obrazovnoga rada i izvedbenih programa za učenika s teškoćama u razvoju uvijek ili gotovo uvijek su individualni. Za ostvarenje individualiziranoga programa za učenike s teškoćama u razvoju potrebno je utvrditi realnu razinu učenikovih sposobnosti i znanja, odrediti godišnji cilj odgoja i obrazovanja, odrediti kratkoročne ciljeve odgoja i obrazovanja, utvrditi učenikove

posebne potrebe i način njihova zadovoljavanja, utvrditi opseg u kojemu će učenik sudjelovati u redovitome programu, utvrditi termin i trajanje individualne pomoći i odrediti objektivne kriterije, sredstva i metode vrednovanja ciljeva odgoja i obrazovanja (Mustać i Vicić, 1996).

Individualizacija je uvjetovana okolnostima u kojima djeluje određena škola, odnosno specifičnim osobinama učenika. Učitelj prilagođava nastavni program potrebama i mogućnostima konkretnoga učenika. On raspolaže nastavnim programom namijenjenim učenicima iste dobi određenoga razrednoga odjela te određuje odgojno-obrazovne ciljeve i zadatke koje svojim radom s učenikom s teškoća u razvoju treba ostvariti. U planiranju je, uz učitelja, nužno aktivno sudjelovanje defektologa, a prema potrebi i drugih stručnjaka. Za izradu dobrog izvedbenoga programa za učenika s teškoćama u razvoju važno je dobro poznavanje toga učenika, njegovih mogućnosti i ograničenja, njegovoga predznanja i općih i specifičnih potreba. Na temelju proučenoga točnoga stanja učenika može se pristupiti određivanju općih i specifičnih ciljeva i potreba odgoja, obrazovanja i rehabilitacije učenika s teškoćama u razvoju. Važno je uočiti što je bitno za napredovanje učenika s teškoćama u razvoju za kasniji život i oko toga koncentrirati programske sadržaje. Također, treba voditi brigu o razvijanju sposobnosti čitanja i pisanja, računanja, svladavanju vještina u odgojnim područjima i socijalizaciji (Mustać i Vicić, 1996).

Za učenike s posebnim potrebama koji se školuju u redovitome školskome sustavu izrađuje se individualizirani odgojno-obrazovni program (IOOP). Navedeni odgojno-obrazovni program izrađuje se za svakoga pojedinoga učenika koji ima Rješenje Ureda državne uprave temeljem odluke Učiteljskoga vijeća škole. Za svakoga učenika izrađuje se poseban program različite razine, ovisno o prethodnim razinama, vještinama i sposobnostima učenika. IOOP se može izrađivati za sve ili za određene nastavne predmete na temelju Rješenja Ureda državne uprave. IOOP treba sadržavati ciljeve, sadržaje, metode rada i vrednovanje. Važno je da u njegovoj izradi sudjeluju učitelji koji predaju tome učeniku i ostali stručni suradnici. Stručni suradnici kao što su psiholog, pedagog i defektolog imaju puno više znanja o prirodi učenikove teškoće, dok je učitelj stručnjak za ciljeve, metode i oblike rada. Zbog toga je važno da učitelj i stručni suradnici pri izradi programa surađuju (Krampač-Gljušić i Marinić, 2007).

Pri izradi IOOP-a treba polaziti od suvremenoga pristupa koji se temelji na individualiziranome modelu koji je usmjeren na djetetove jake strane, interese i

potrebe te je potrebno stavljati naglasak na sposobnosti i mogućnosti djeteta kako bi se ono u potpunosti razvilo. Prije početka izrade IOOP-a potrebno je upoznati povijest djeteta, tj. ključne događaje koji su odredili djetetov život kao što su obitelj iz koje dolazi, porod, predškolski odgoj, traumatska iskustva, promjene i djetetove reakcije na promjene. Važno je usmjeriti se na djetetove jake strane i interese, ali i uočiti njegove potrebe. Potom određujemo kratkoročne i dugoročne ciljeve odgojno-obrazovnoga rada. Pri određivanju ciljeva važno je točno odrediti koju vještinu želimo razviti kod djeteta, na kojoj je razini ta vještina sada, točno utvrditi do koje razine želimo da se ta vještina razvije te vremenski period potreban za ostvarenje cilja. Ciljevi trebaju biti jasni i konkretni, ali i fleksibilni. Ukoliko učitelj uoči da je dijete svladalo novu vještinu, cilj se može promijeniti. Također, ukoliko je potrebno, učitelj može i produžiti vremenski period za ostvarenje cilja. Kada učitelj odredi ciljeve i zadatke za učenika ili učenicu s posebnim potrebama, potrebno je odrediti postupke prilagođavanja. Pri postupku prilagođavanja, učitelj treba ponovno proučiti učenikove interese, njegove jake strane i dosadašnja iskustva i pokušati ih iskoristiti kako bi dijete što jednostavnije usvojilo potrebna znanja i vještine. Učitelj može prilagoditi količinu pojmova koje dijete mora naučiti ili broj zadataka koje mora završiti, vrijeme koje je potrebno za učenje ili završavanje zadataka, način prenošenja obrazovnih sadržaja djetetu, težinu, odnosno, razinu znanja te ciljeve i očekivanja. Također, učitelj može povećati ili smanjiti količinu individualne pomoći djetetu te osigurati različite upute i materijale kojima će udovoljiti učenikovim individualnim ciljevima (Krampač-Gljučić i Marinić, 2007).

Također, Kiš-Glavaš i Pantić (2002) smatraju da se izrada individualiziranoga programa treba temeljiti na sposobnostima i jakim stranama učenika, a tek zatim na ograničenjima i slabim stranama. Smisao izrade takvoga programa temelji se na potrebi unaprjeđivanja potencijala učenika s ciljem povećanja uspješnosti njihove edukacije i socijalne integracije.

Guberina-Abramović (2008) smatra da se izvedba odgojno-obrazovnoga programa temelji na procjeni sposobnosti, interesa i potreba djeteta s teškoćama te na procjeni područja koje treba razvijati kod takvih učenika. Kako bi se mogao napraviti dobar individualizirani program za učenike s teškoćama u razvoju potrebno je poznavati učenika, njegove mogućnosti i ograničenja, njegovo predznanje i njegove opće i specifične potrebe. Za ostvarivanje prilagođenih programa nužno je utvrditi razinu učenikovih sposobnosti i znanja, odrediti godišnji cilj odgoja i obrazovanja,

odrediti kratkoročne ciljeve odgoja i obrazovanja, utvrditi učenikove posebne potrebe i način njihova zadovoljavanja, utvrditi opseg u kojem će učenik sudjelovati u redovnome programu, utvrditi termin i trajanje individualne pomoći, utvrditi objektivne kriterije, sredstva i metode evaluacije ciljeva odgoja i obrazovanja.

Vizek Vidović i sur. (2003) napominju kako je u djece s lakom mentalnom retardacijom pomoću individualiziranoga pristupa njihovim potrebama u učenju i prilagođavanja programa u nekim područjima školskoga gradiva moguće ostvariti osnovne obrazovne ciljeve. Nasuprot njima, kada je riječ o djeci umjerene mentalne zaostalosti, tada se posebnim programima uvježbavanja u životnim vještinama mogu unaprijediti njihove misaone aktivnosti, stavovi, životne vještine i ponašanje. Važan cilj škole je kod takve djece razviti sposobnost za vođenje brige o sebi kako bi ona kasnije mogla nastaviti voditi samostalan život. Pri oblikovanju nastavnih programa najvažnije je polaziti od djetetovih mogućnosti, a ne sadržaja programa koji dijete mora svladati. Kao bi djeca s teškoćama u razvoju ostvarila najbolje moguće obrazovne rezultate i postigla što bolje preduvjete za kvalitetan život, potrebno im je prilagoditi uvjete školovanja. Djeca s teškoćama u razvoju razlikuju se po vrstama razvojnih teškoća, a svaka od tih teškoća zahtjeva poseban pristup u nastavi. Također, postoji velik broj djece koja pokazuju više vrsta teškoća istovremeno i kojima je, stoga, potrebna još složenija prilagodba obrazovanja njihovim mogućnostima.

Na temelju provedenoga pedagoškoga i medicinskoga promatranja i dobivanja cjelokupne dijagnoze o pojedinome djetetu, izrađuje se prilagođeni program rada. Takav program treba biti prilagođen osnovnim značajkama pojedinoga djeteta i važno je da bude individualiziran, tj. izrađen za konkretno dijete. Nastavni sadržaji trebaju biti obogaćeni specifičnim metodama, sredstvima i pomagalicama u radu. U nastavi treba primjenjivati načela povezanosti nastave sa životom, načela zornosti, sustavnosti i postupnosti te socijalizacije i motivacije djeteta smanjenih intelektualnih sposobnosti (Mustać i Vicić, 1996).

U pripremnome razdoblju početnoga čitanja i pisanja, u radu s učenikom s lakom mentalnom retardacijom, učitelj treba ispitivati učenikovo predznanje i zrelost za čitanje i pisanje. On treba odrediti koje glasove učenik dobro izgovara te razviti sposobnost pravilnoga izgovora onih glasova koje dijete pogrešno ili uopće ne izgovara. Učitelj treba ispitati učenikovo snalaženje u prostoru, određivanje oblika i veličine predmeta, prepoznavanje i identifikaciju vrlo sličnih slika, razlikovanje

oblika i razlikovanje jednoga slova u različitim položajima. Također, potrebno je kod takvoga učenika razviti sposobnost praćenja teksta s lijeva nadesno te iz reda u red, sposobnost povlačenja uspravnih i kosih crta. Učitelj treba odrediti količinu slova koju dijete može prepoznati i količinu slova koju dijete može napisati (Mustać i Vicić, 1996).

S učenicima s lakom mentalnom retardacijom trebaju se provoditi vježbe slušanja s ciljem razlikovanja pojedinih glasova, zvukova i šumova jer slušanje pomaže u analizi i sintezi govora. Potrebno je razvijati i motoriku ruku. Analiza rečenice na riječi polazi od konkretnoga, djetetu bliskoga predmeta, zatim se prelazi na slike i riječi te na obradu riječi dobivene analizom rečenice. Pri raščlanjivanju rečenice na riječi, rečenica treba biti složena tako da se svaka riječ može prikazati slikom (Mustać i Vicić, 1996).

Predvježbe za čitanje najčešće su vježbe u kojima učenici pronalaze po dva jednaka predmeta i slažu ih u parove. Učitelj s učenicima s lakom mentalnom retardacijom treba provoditi i vježbe u kojima učenici pronalaze iste slike i slažu parove, vježbe u kojima učenik prepoznaje iste slike u drugome položaju te vježbe u kojima učenik razlikuje isto slovo u raznim položajima. Predvježbe za pisanje započinju vježbama pravilnoga sjedenja, držanja bilježnice na optimalnoj udaljenosti od oka te vježbama držanja olovke. Nakon toga, učitelj s učenicima provodi vježbe pisanja u kojima pišu slobodno prstom po zraku, po klupi, flomasterom ili pastelom po velikim površinama papira bez crta. Kasnije taj papir postaje sve manji, a sredstva kojima se piše sve tanja (Mustać i Vicić, 1996).

U globalnome čitanju učenik ne radi analizu i sintezu riječi, već riječi čita odjednom cjelovito. Primjerice, učeniku se daje nastavni listić sa slikom ili fotografijom nekoga učenika. Na istome listiću je i slika majke. Ispod slike majke napisana je riječ mama. U posebnome džepiću na nekoliko kartončića napisano je ime učenika i riječ mama. Učenik slaže riječ mama na nastavni listić sa slikom majke. Usporedo sa sastavljanjem kartončića glasno čita riječi. Količinu glasova i slova koje će učenik usvojiti određuju njegove sposobnosti. Najprije je obrađuju ona slova koja su najjednostavnija za pisanje. S obzirom da učenik smanjenih intelektualnih sposobnosti radi individualizirano, razvoj njegova opismenjavanja nastaviti će se i u drugome razredu osnovne škole. Dijete na stupnju lake mentalne retardacije bit će sposobno u cijelosti svladati početno čitanje i pisanje tek u drugome razredu (Mustać i Vicić, 1996).

Kod učenika s lakom mentalnom retardacijom u drugome razredu nastojat će se razvijati sposobnost prepričavanja nekoga dječjega doživljaja ili događaja i pripovijedanja o doživljenome. Čitanjem naglas kod djeteta se nastoji razviti sposobnost čitanja s razumijevanjem. Dijete uči napamet recitirati vrlo kratke i jednostavne pjesmice te se od njega može zahtijevati da mimikom, gestama i riječima improvizira neku situaciju. Od ostalih aktivnosti i sposobnosti razvijaju se govorenje, pisanje, prepisivanje, slušanje i kretanje na sceni. Radi se na tome da dijete nauči pravilno pozdravljati, oslovljavati i zahvaljivati (Mustać i Vicić, 1996).

U trećem razredu, program hrvatskoga jezika učitelj prilagođava učenikovim individualnim sposobnostima i ograničenjima uz pretpostavku da je učenik uspješno ovladao elementarnom pismenošću. S učenikom se provode vježbe prepričavanja, pripovijedanja, čitanja naglas, čitanja s razumijevanjem, recitiranja i čitanja u sebi. Ako učitelj primijeti da su učeniku tekstovi iz čitanke preteški i složeni, on izabire primjereniji tekst ili sam sastavlja tekst koji dijete može razumjeti. Učitelj s učenikom smanjenih intelektualnih sposobnosti provodi vježbe u kojima se uče ustaljeni izrazi u određenim govornim situacijama kao što su razgovor u domu, školi, prodavaonici, telefonski razgovor i dr. (Mustać i Vicić, 1996).

S djetetom smanjenih intelektualnih sposobnosti u razredu poželjno je što češće improvizirati situacije iz svakodnevnoga života u kojima dijete aktivno i sa zanimanjem stječe znanja i iskustva te razvija nove govorne oblike i izraze. Osim toga, učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti u trećem razredu uče oblikovati rečenicu, služiti se jasnou i niječnou rečenicou, pravilno izgovarati glasove i glasovne skupove, pisati veliko slovo u pisanju vlastitih imena, imena naselja, trgova i ulica (Mustać i Vicić, 1996).

Učitelj se u ostvarivanju programa hrvatskoga jezika treba koristiti odabranim tekstovima za prvi razred osnovne škole. Učenici smanjenih intelektualnih sposobnosti u četvrtom razredu razvijaju rječnik za imenovanje djelatnosti, gibanja i pokreta, riječi istoga i suprotnoga značenja te umanjenice i uvećanice. Usvajaju izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu te njihov pravilan izgovor. Usvajaju pisanje točke, upitnika i uskličnika na kraju rečenice, pisanje velikoga slova u imenima ljudi, gora, voda i praznika, pisanje negacije u niječnim rečenicama i riječce li u upitnima (Mustać i Vicić, 1996).

U nastavi prirode i društva, učitelj posebnu pozornost treba posvetiti razvijanju učenikova promatranja kao osnove za razvijanje njegovih pravilnih predodžbi.

Sustavno promatranje predmeta i pojava će učeniku smanjenih intelektualnih sposobnosti pomoći da upozna okolinu i ulogu čovjeka u njoj (Mustać i Vicić, 1996).

Mustać i Vicić (1996) navode da je važno da učenik smanjenih intelektualnih sposobnosti što češće boravi u prirodi i na izletima jer se tako razvija podloga za daljnji rad u učionici. Od nastavnih sredstava i pomagala potrebno je što češće upotrebljavati prirodna nastavna sredstva, preparate, modele, pješčanik, živi kutić, audiovizualna sredstva i pomagala, kalendar prirode itd. Poželjno je postići da učenik aktivno sudjeluje u održavanju živoga kutića i kalendara prirode, da radi u školskome vrtu itd. Na izletima učenika treba naučiti na promatranje i prikupljanje predmeta koje uoči u prirodi i koje će kasnije koristiti za izradu živoga kutića i sl. Također, treba inzistirati na pravilnome ponašanju u ulici i u prometnome sredstvu, pridržavanju pravila ponašanja u školi i u stambenoj zgradi te ispravnome odnosu prema prirodi.

Uvijek treba poštovati pravilo da je bolje da dijete usvoji manje sadržaja, ali temeljito, nego mnogo sadržaja koji nisu postali njegova svojina (Mustać i Vicić, 1996).

Učenicima smanjenih intelektualnih sposobnosti za usvajanje programa matematike prvoga razreda trebati najmanje dvije školske godine. U nastavi matematike treba prevladavati zornost i rad s konkretnim predmetima. Učenici stječu količinske predodžbe izdvajajući konkretne predmete prema nekim osobinama: obliku, boji ili veličini (Mustać i Vicić, 1996).

Mustać i Vicić (1996) u nastavi matematike predlažu rad s računaljkama u obliku drvenoga staka sa stepenasto poredanim klinovima (ukupno pet), na koje učenik stavlja kuglice, računaljku s linearno smještenim jedinicama od 1 do 20, tj. s kuglicama nanizanim na jednoj žici. Kod takve računaljke prvih 10 kuglica obojano je jednom bojom, a ostalih 10 kuglica obojano je drugom bojom. Nadalje, autori predlažu i rad s Bornovom računaljkom u obliku pravokutne ploče s 5 pari okruglih otvora, u koje se stavljaju obojeni čepovi. Takva računaljka pogodna je za zbrajanje i oduzimanje jer šupljine pokazuju koliko jedinica nedostaje. Osim toga, takva računaljka razvija djetetovu motoriku ruke i prstiju jer učenik rukuje malim čepovima. Uz pretpostavku da je dijete u prvome i drugome razredu ovladalo sadržajima kao što su oblici u prostoru, odnos među predmetima, skupovi i njihovi članovi, da je naučilo brojiti, čitati i pisati, te zbrajati i oduzimati brojeve do 20, u trećem se razredu program nastave matematike prilagođava matematičkim

sposobnostima i dostignućima pojedinoga djeteta. U trećem razredu obrađuje se skup prirodnih brojeva do 100, zbrajanje i oduzimanje u sklopu prirodnih brojeva do 100, množenje s 1 i 0. Računska radnja dijeljenja još se ne obrađuje. Učiteljima se i dalje preporučuje korištenje priručnih didaktičkih sredstava. Osim toga obrađuje se dužina, njezine točke, uspoređivanje dužina, te novčane jedinice. U četvrtome razredu obrađuje se skup prirodnih brojeva do 1000, pisano zbrajanje i oduzimanje, množenje u skupu prirodnih brojeva do 1000 jednoznačenkastim brojem, dijeljenje jednoznačenkastim brojem, mjerne jedinice, pravac i ravnina te kružnica i krug.

Prikazani model prilagođenoga programa za učenike smanjenih intelektualnih sposobnosti ne treba interpretirati kao recept od kojeg nema odstupanja već kao uzorak koji će pomoći učiteljima u izradi prilagođenoga programa za pojedino dijete. (Mustać i Vicić, 1996).

4.2. Školovanje u posebnim organizacijama

Učenici s većim ograničenjima i složenijim teškoćama u razvoju, odgoj i obrazovanje ostvaruju u posebnim organizacijama, prema posebnim programima koji im osiguravaju optimalan razvoj i uključivanje u društveni rad i život, tj. socijalnu integraciju sa sredinom u kojoj žive (Mustać i Vicić, 1996).

Uz brojne pozitivne osobine izdvajanja djece s teškoćama u razvoju u posebne odgojno-obrazovne ustanove, postoje i neke negativne posljedice. Takva djeca su odmalena izdvojena u ustanove u kojima su im sva djeca vrlo slična po svojim razvojnim specifičnostima pa tako uče živjeti samo sa sebi sličnima. Takve modele ponašanja djeca zadržavaju i u odrasloj dobi kada se nastavljaju družiti samo sa sebi sličnima te se na taj način izdvajaju iz društva. Postoje brojni pokazatelji koji govore o tome da djeca s teškoćama u razvoju u specijalnim odgojno-obrazovnim ustanovama nedovoljno napreduju u svome socijalnome, emocionalnome i intelektualnome razvoju. To su samo neki od glavnih argumenata protiv izdvajanja djece s teškoćama u posebne ustanove te njihovoga integriranja u redovni sustav. Osim negativnih posljedica izdvajanja za djecu s teškoćama u razvoju, postoje i brojne negativne posljedice za djecu bez teškoća. Djeca bez teškoća nisu naučena živjeti u prisutnosti djece i osoba s teškoćama u razvoju pa tako nemaju životnoga iskustva za suživot s njima. Oni su, također, naučeni živjeti samo sa sebi sličnima što opet dovodi do izdvajanja osoba s teškoćama u razvoju iz društva (Sekulić-Majurec, 1988).

Zrilić (2013), također, navodi kako specijalne škole djecu s teškoćama osposobljavaju za život u grupama sebi sličnih što dovodi do niza negativnih posljedica za djecu s teškoćama, ali i za djecu bez teškoća. Djeca odrastajući i živeći u grupama sebi sličnih, ne mogu naučiti prepoznavati i uvažavati različitosti i prepoznavati vrijednosti osoba s teškoćama u razvoju. Djeca bez teškoća, iz neznanja, najčešće razvijaju niz predrasuda prema djeci s teškoćama ističući tako područja na kojima ona nisu uspješna i ne uvažavajući njihove posebne potrebe, ali i potencijale u područjima gdje mogu biti uspješna.

5. KOMPETENCIJE UČITELJA U RADU S DJECOM S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Učitelj u postupku opservacije djeteta s teškoćama u razvoju treba temeljito proučavati dokumentaciju o učeniku. Potrebno je upoznati učenikove roditelje s postupkom opservacije i objasniti im njezinu svrhu. Važno je posebno raditi s roditeljima drugih učenika s teškoćama u razvoju jer se oni najčešće boje da će njihova djeca u školi manje naučiti jer će se program prilagođavati djetetu s teškoćama u razvoju. Potrebno je pripremiti i učenike u razredu za prihvaćanje djeteta s teškoćama u razvoju. Takva priprema najčešće se provodi obavještavanjem učenika i razgovorom. Potrebno ih je dovesti u stanje prihvaćanja činjenice da postoje djeca koja imaju određenih teškoća u učenju, ali da im možemo pomoći. Tijekom postupka opservacije učitelj treba što više koristiti individualizirani pristup, surađivati s defektologom i drugim stručnim suradnicima, pripremati i izrađivati specifična nastavna sredstva i pomagala te voditi zabilješke o problemima, značajkama i rezultatima opservacije (Mustać i Vicić, 1996).

Priprema učenika bez teškoća u razvoju za prihvaćanje učenika s teškoćama u razvoju u razrednom odjelu dug je, osjetljiv i vrlo mukotrpan posao. Poželjno je da taj posao ostvaruje razrednik ili razredni učitelj u suradnji s defektologom, psihologom i pedagogom škole. Priprema učenika razrednoga odjela najčešće se ostvaruje obavješćivanjem. Razgovor s učenicima trebao bi ih dovesti do prihvaćanja spoznaje o postojanju učenika koji se razlikuju od njih. U takvim okolnostima ponekad je dovoljno istaknuti da je nekim učenicima nastavne sadržaje potrebno ponoviti više puta kako bi ih usvojili. Neki učenici pak ne čuju ili ne vide dobro, neki imaju govor koji se razlikuje od njihova govora, nekim je učenicima potrebna pomoć pri kretanju kako se ne bi udarili o školski namještaj, neki učenici ne mogu dobro hodati pa neće moći trčati s njima po hodniku i školskome igralištu, dok će neki učenici morati sjediti u razredu u invalidskim kolicima i u njima se kretati po školi i školskome dvorištu. Da bi učenici bez teškoća u razvoju naučili poštovati učenike s teškoćama potrebno im je sve dobro objasniti i o svemu ih obavijestiti. Tek će nakon toga, učenici bez teškoća u razvoju, moći mnogo toga naučiti od učenika s teškoćama i moći će poštovati razlike među njima (Mustać i Vicić, 1996).

Učenicima bez teškoća potrebno je objasniti ograničenje koje dijete s teškoćama ima kako bi ga oni mogli potpuno shvatiti i doživjeti. Mustać i Vicić (1996) predlažu

da je učenike bez teškoća važno poticati da i sami na neki način steknu iskustva o oštećenju djeteta s teškoćama u razvoju i posljedicama koje ono donosi kako bi takvo dijete mogli u potpunosti shvatiti i doživjeti. Autori, primjerice, predlažu da učenici bez teškoća provedu jedan dan u invalidskim kolicima i tako osjete ograničeno kretanje, jedan dan hodaju s tamnim povezom na očima, jedan dan uz pomoć prigušivača sa stalnim šumom budu onemogućeni da uz pomoć sluha uspostavljaju normalan društveni odnos. Sve će im to pomoći da shvate što se svakodnevno događa s učenicima s teškoćama u razvoju. Uz sve navedeno učiteljima mogu koristiti i stručni i popularni filmovi i TV emisije.

Prema Sekulić-Majurec (1988) prije nego što dijete smanjenih intelektualnih sposobnosti dođe u razred, potrebno je ostaloj djeci detaljno objasniti njegove specifičnosti i sve ono što mogu očekivati od takvoga djeteta. Napominje da se u razredu u kojemu su djeca dobro pripremljena za prihvaćanje takvoga djeteta, ostala djeca vrlo brzo nauče radovati njegovim uspjesima koliko god oni maleni bili u odnosu na uspjeh druge djece.

Važan čimbenik u motiviranosti učitelja/nastavnika za rad s djecom teškoćama u razvoju jest njihova obaviještenost o učenikovom oštećenju, njegovim mogućnostima i potrebama, mogućnostima postizanja rezultata u odgojno-obrazovnome procesu u redovitim uvjetima. Učitelj/nastavnik, u trenutku kada se učenik s teškoćama u razvoju upisuje u redovitu školu, treba imati potpuni uvid u niz stručnih argumenata o zrelosti i mogućnostima učenika s teškoćama u razvoju za školovanje u redovitim uvjetima. Također, učitelj/nastavnik treba dobiti informacije o sposobnostima komunikacije djeteta s okolinom, djetetovu intelektualnome razvoju, specifičnostima u motoričkome funkcioniranju, specifičnostima u senzornome funkcioniranju, razini razvoja percepcije, emocionalnome i socijalnome razvoju te drugim bolestima i teškoćama ukoliko ih učenik ima. Sve te informacije mogu pomoći učitelju da se adekvatno pripremi za rad s takvim učenikom. Također, navedene informacije mogu preduhitriti neugodne situacije i frustracije učenika i ostale djece u razrednome odjelu. Sve navedene informacije učitelj/nastavnik treba dobiti od defektologa, učenikovih roditelja i liječnika (Mustać i Vicić, 1996).

Učitelj u radu s učenikom s teškoćama u razvoju ne smije improvizirati niti odustajati od zahtijevanja znanja od takvoga učenika. Učitelj/nastavnik ne mora poznavati metodiku rada s učenikom s teškoćama u razvoju (u skladu s vrstom i stupnjem oštećenja) u istom opsegu kao i defektolog, ali ne smije svojim

improvizacijama osiromašivati spoznajni razvoj takvoga učenika. On treba surađivati s defektologom, psihologom, pedagogom, socijalnim radnikom i školskim liječnikom. Njihova suradnja treba rezultirati ostvarivanjem odgovarajućih postupaka, sredstava, metoda, uvjeta rada i sl. pomoću kojih će učenik naučiti svladavati teškoće i prilagođavati ih svojim specifičnostima. Za uspjeh učenika s teškoćama u razvoju važno je vjerovati u njegove mogućnosti i sposobnosti, poticati ga na rad, davati mu primjerene zadatke i adekvatno vrednovati rezultate njegova rada i truda (Mustać i Vicić, 1996).

Daniels i Stafford (2003) navode da učitelji koji rade s djecom s posebnim potrebama moraju imati široka znanja o razvoju djece. Napominju da im iskustvo u radu može im pomoći da sigurnije opažaju različite stilove učenja i postaju samopouzdaniji u ocjenjivanju individualnih dosega.

Učitelji nikada ne smiju identificirati dijete s teškoćom koju ono ima, niti teškoće generalizirati na svu djecu s istom vrstom i stupnjem oštećenja. Teškoće koje prate određeno dijete nastavnik će najbolje upoznati praćenjem konkretnoga djeteta u čemu će mu pomoći defektolog. Učitelj će na taj način svakome djetetu moći prilagoditi odgojno-obrazovni rad. Učitelji pri radu s djecom smanjenih intelektualnih sposobnosti moraju imati na umu da ona ne mogu objektivno slijediti tempo rada i napredovanja ostale djece u razredu, koliko god se oni u tome trudili. Takvoj djeci potrebna je individualizacija sadržaja i metoda odgojno-obrazovnoga rada kao osnovni preduvjet napredovanja u radu. Učitelj u kontaktu s defektologom mora saznati spoznajne granice do kojih djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti u određenome trenutku mogu ići te nastavu prilagoditi tim mogućnostima. Nastavni plan i program potrebno je prilagoditi svakome djetetu smanjenih intelektualnih sposobnosti i brinuti se da ga ono ostvari u granicama svojih mogućnosti. U radu s takvom djecom potrebno je postaviti realan cilj rada i voditi računa o tome da se on i ostvari. Djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti imaju otežan spoznajni razvoj, ali ih, unatoč tome, učitelji ne trebaju prestati poticati (Sekulić-Majurec, 1988).

Sekulić-Majurec (1988) predlaže da učitelji u odgojno-obrazovnome radu djeci smanjenih intelektualnih sposobnosti pažnju usmjeravaju na ono što žele da ona upamte. Važno je s njima često ponavljati i inzistirati na istim, a tek kasnije na novim i sličnim primjerima. U radu s takvom djecom potrebno je uvijek polaziti od konkretnoga prema apstraktnome te u nastavi što češće primjenjivati zorni materijal i nastavno gradivo povezivati sa situacijama iz njegova neposrednoga iskustva. Takvu

djecu potrebno je često hvaliti te im davati primjerene zadatke. Učitelji bi, u toku svoga stručnoga osposobljavanja, trebali biti bolje educirani za uočavanje individualnih razlika među djecom, načina na koje se te razlike očituju, njihovih uzroka, veličine i prirode. Također, učitelji bi trebali pobliže upoznati djetetov razvoj, prilike u kojima oni žive, odgojne faktore kojima je dijete izloženo i sistem vrijednosti i mišljenja koje njihova neposredna okolina treba izgraditi u njima. Vrlo je važno opremiti škole potrebnim nastavnim sredstvima, pomagalicama i stručnim osobljem za rad s djecom s različitim teškoćama u razvoju. Djeca s teškoćama u razvoju smještena se u redovite odgojno-obrazovne ustanove kako bi se naučila uspješnije uključivati u društvo i uspješnije se socijalizirati te da bi oni i ostala djeca u razredu naučili bolje živjeti jedni s drugima. Integracija gubi svoj smisao ako tome ne pridonosi.

Krampač-Gljušić i Marinić (2007) predlažu neke prilagodbe učionice i postupaka u radu s djecom smanjenih intelektualnih sposobnosti. Učitelji bi trebali ukloniti sve što ometa pažnju takve djece. Na stolu bi trebao biti samo materijal koji je neophodan za rad. Djecu smanjenih intelektualnih sposobnosti koja imaju elemente hiperaktivnosti treba smjesti uza zid pokraj većega djeteta. Vrlo je važno smanjiti ometajuće faktore kao što je buka. Učitelji takvome djetetu trebaju omogućiti mjesto u razredu s kojega će se ono moći primjereno uključiti u rad. Važno da učitelji tijekom odgojno-obrazovnoga procesa prate i kontroliraju njegove aktivnosti i samostalan rad. Učitelji trebaju upotrebljavati brojne strategije poučavanja koje će im pomoći u radu s djecom smanjenih intelektualnih sposobnosti. Trebali bi koristiti jednostavne riječi pri davanju uputa učenicima i uvijek provjeriti je li ih dijete razumjelo. Važno je jasno strukturirati zadatke i povezati gradivo s djetetovim svakodnevnim iskustvom. Učitelji bi, u nastavi, trebali koristiti metode demonstracije, crtanja i praktičnih radova. Poželjno je koristiti i stvarne predmete koje dijete može opipati. Potrebno je raditi jednu po jednu stvar i uvijek ju dovršiti. Učitelji, takvim učenicima, trebaju omogućiti dulje vrijeme za rad, vježbanje i ponavljanje istih zadataka s različitim materijalima. Djetetu uvijek treba verbalizirati završetak jedne aktivnosti i početak nove. Dobro je raščlaniti zadatak na male korake učenja. Ukoliko dijete naiđe na problem, potrebno se vratiti na lakši korak. Učitelj treba hvaliti i hrabriti dijete za svaki njegov uspjeh. Također, učitelj bi trebao omogućiti djetetu smanjenih intelektualnih sposobnosti rad u paru s vršnjacima koji će mu pomoći usmjeriti pažnju i pomagati mu u aktivnostima koje ono samo ne

može izvršiti. U radu u skupinama, učitelj bi, djeci smanjenih intelektualnih sposobnosti, trebao dati takav zadatak koji ona mogu riješiti i tako pridonijeti uspješnome radu svoje skupine. Također, trebao bi zamoliti drugu djecu da pomognu učeniku s teškoćama za vrijeme odmora. Potrebno je ignorirati djetetovo nepoželjno ponašanje te pohvaliti dijete i obratiti pažnju kada je njegovo ponašanje prihvatljivo. Za vrijeme provjeravanja, učitelj bi ovoj djeci trebao postaviti veći broj potpitanja. U vrijeme prepisivanja s ploče, učitelj djetetu treba zadati ključne riječi ili pojmove koje ono treba prepisati. Prilikom pisanja diktata potrebno je usporiti tempo diktiranja i prilagoditi tekst. Samostalne pisane radove potrebno je prilagoditi djetetovim mogućnostima te prethodno ponoviti osnovna pravopisna pravila i dati djetetu osnovne smjernice za pisanje. Učitelji trebaju takvo dijete uključiti u čitanje na početku teksta ili odlomka. Vrlo je važno raditi individualno s takvim djetetom, što je moguće postići dok su ostala djeca zauzeta drugim zadacima.

Kada učenik ima neki problem, učitelj treba upotrijebiti tehniku aktivnoga slušanja i prihvatanja djeteta. Za vrijeme slušanja učenika, učitelj treba provjeriti je li dobro razumio učenikov problem, uvažiti njegovo iskustvo i pokazati empatiju te pomoći učeniku da dođe do rješenja problema. Učitelji trebaju poticati i ohrabrivati prihvatljive oblike ponašanja učenika s teškoćama u razvoju, a neprihvatljive ignorirati te razgovorom, empatijom i aktivnim slušanjem dovesti do pozitivnih promjena u ponašanju. Djecu s posebnim potrebama treba poticati na kreativnost i uporabu različitih sredstava izražavanja u radu. Takvi učenici imaju potrebu da znanje usvajaju kroz igru te da uče kroz vlastito iskustvo. Takvo učenje, učenici s teškoćama u razvoju ne predstavlja napor nego užitek i izazov (Ivančić i Stančić, 2002).

Ako učenik s teškoćama u razredu nije prihvaćen unutar razrednoga kolektiva i ako stalno doživljava neuspjeh jer se pred njega stavljaju zahtjevi koje on ne može zadovoljiti, tada ni njegove osnovne potrebe, kao što su razvoj pozitivne slike o sebi, uvažavanje, druženje, neće biti zadovoljene. Sve to može se negativno odraziti na ponašanje učenika s teškoćama u razvoju, što dovodi do nepoželjnih oblika ponašanja. Ivančić i Stančić (2002) predlažu da učitelji u radu s djecom smanjenih intelektualnih sposobnosti upotrebljavaju jasne, razgovijetne i kraće rečenice s poznatim riječima, ponavljaju izrečeno i provjeravaju razumijevanje. Trebali bi koristiti jednostavna i pregledna nastavna sredstva bez suvišnih detalja te prilagođavati tisak povećanim razmacima između riječi, rečenica i redova teksta,

uvećavanjem tiska, sažimanjem teksta, isticanjem pravila podcrtavanjem te označavanjem prostora za čitanje i pisanje. Učiteljima predlažu uključivanje takvih učenika u rad, primjerice, u čitanje na početku teksta ili odlomka te upućivanje na korištenje orijentira pri čitanju.

Za uvježbavanje pamćenja i zapamćivanja, autori Ivančić i Stančić (2002) predlažu dugotrajno vježbanje i ponavljanje bitnih dijelova sadržaja uz usmenu provjeru njihova razumijevanja. Važno je upotrebljavati zorne sadržaje te primjenjivati individualizirane nastavne listiće za utvrđivanje, ponavljanje i vježbanje nastavnih sadržaja. Kako bi učitelji zadržali pozornost učenika smanjenih intelektualnih sposobnosti, potrebno je jasno davati upute, dozirati informacije, vršiti provjeru praćenja rada i usmjeravanja aktivnosti, provesti češću primjenu usmenih oblika rada te primjenu jednostavnih, učeniku zanimljivih didaktičkih materijala. Pri postupku razvoja mišljenja učenika smanjenih intelektualnih sposobnosti, potrebno je uvođenje organiziranoga i rukovođenoga promatranja u funkciji spoznavanja, uvježbavanje isticanja bitnoga različitim tipovima obilježavanja, sažimanje teksta izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja, pojednostavljivanje sadržaja učenja u skladu sa spoznajnim mogućnostima učenika, uvođenje u postupak rješavanja zadataka stupnjevitim pružanjem pomoći s namjerom poticanja sve veće samostalnosti u radu itd.

Žic-Ralić i Ljubas (2013) smatraju da je potrebno povećavati i razvijati kvalitetu socijalnih interakcija djece s teškoćama u razvoju i djece bez teškoća kako bi obje skupine od toga imale socijalnu korist. Važno je uspostaviti pozitivnu atmosferu u razredu koja pruža priliku za socijalnu interakciju. Učitelj kod djece treba razviti razumijevanje, sposobnost prihvaćanja različitosti i međusobne povezanosti. Također, kod svakoga učenika važno je razviti i osjećaj sigurnosti, vlastite vrijednosti i pripadnosti razredu.

Rad s djecom s posebnim potrebama zahtjeva cjeloživotno obrazovanje učitelja uključujući seminare te praćenje stručne i znanstvene literature. Učitelj djeteta s teškoćama mora posjedovati kompetencije kojima stvara pozitivno ozračje, u djetetu razvija osjećaj sigurnosti, prihvaćenosti i poštovanja te mu omogućava osjećaj uspjeha. Učitelj koji radi s djecom s teškoćama u razvoju mora imati osnovno stručno znanje o kategoriji teškoće, spremnost i želju za cjeloživotnim obrazovanjem, emotivnu uravnoteženost i sposobnost za uspješno uspostavljanje emotivnoga kontakta s djecom te ljubav prema djeci kojoj se posvećuje. Također,

učitelj treba održavati kontakt s roditeljima djeteta i socijalnom sredinom u kojoj ono živi i imati razvijene socijalne kompetencije za rad u timu. Važno je da učitelj učenje prilagodi djetetovim mogućnostima, omogućiti mu uspjeh i postavlja jasne granice i očekivanja. Treba razumjeti djetetove potrebe i ponašanja i njegov oblik komunikacije. Potrebno je djetetu omogućiti razvoj pozitivne slike o sebi i razviti empatiju (Zrilić, 2013).

Zrilić (2013) smatra da se sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja osigurava potrebna razina kompetentnosti za rad s učenicima s teškoćama, od prepoznavanja njegovih posebnosti, izbora najprikladnijega didaktičko-metodičkoga pristupa i oblika rada do vrednovanja uspješnosti, vodeći računa o potencijalima i potrebi za uspjehom svakoga učenika. Učitelji u radu s učenicima smanjenih intelektualnih sposobnosti, poduku trebaju usmjeriti na stjecanje temeljnih vještina, da što češće omoguće učenje i uvježbavanje na konkretnim primjerima, gradivo izlažu u manjim dijelovima te zadaju kratke upute za rad. U radu s takvom djecom povratne informacije trebaju biti česte, te često treba provjeravati njihov uradak, treba ukloniti izvore ometanja iz okoline te gradivo kreativno prilagođavati učenikovim mogućnostima. Učitelji učenicima smanjenih intelektualnih sposobnosti trebaju dati više vremena za svladavanje zadataka i ne pomagati im u stvarima koje mogu napraviti sami. Važno je davati im dosljedne i jasne signale u komunikaciji. Učitelji trebaju slijediti djetetovu inicijativu, svoje poticaje i zahtjeve prilagoditi razvojnim mogućnostima djeteta, otkriti vrstu igre primjerenu djetetovim razvojnim sposobnostima i interesima. U radu s takvom djecom važno je pažnjom i komentarima pratiti aktivnost koju je dijete izabralo te modificirati nepoželjne oblike ponašanja uz vodstvo stručnjaka.

Praćenje i ocjenjivanje djece smanjenih intelektualnih sposobnosti treba provoditi u skladu s Naputkom o prćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi. Potrebno ga je u skladu s postojećim teškoćama dozirati tj. češće provoditi kraće provjere manjih cjelina na način koji je učeniku lakši (usmeno ili pismeno). Ocjenjivanje treba biti opisno i brojčano (1-5) i treba se zasnivati na zahtjevima prilagođenoga programa određenoga nastavnoga predmeta. Ocjenjivanje se, osim toga, treba temeljiti na uspješnosti konkretnoga učenika u odnosu na obujam i kvalitetu usvojenosti sadržaja u usporedbi s učenikovim inicijalnim predznanjem, a ne na učenikovoj uspješnosti u odnosu na ostale učenike u razredu (Zrilić, 2013).

Prema Mustać i Vicić (1996) učitelj koji radi s lako mentalno retardiranim djetetom treba biti sposoban za kvalitetno dijagnosticiranje i opserviranje učenikovih sposobnosti i ograničenja, izradu prilagođenih programa za pojedinoga učenika i izradu kvalitetnih individualiziranih zadataka (nastavnih listića). Učitelj treba biti osposobljen za praćenje djeteta tijekom odgoja i obrazovanja, identifikaciju slabih strana u njegovim kognitivnim funkcijama te izgradnju tih funkcija specifičnim metodama, sredstvima i pomagalicama. Također, treba znati upotrebljavati specijalizirana i individualizirana nastavna sredstva i pomagala kojima se najučinkovitije pomaže djetetu usporena kognitivnoga razvoja. Mora biti sposoban provesti ocjenjivanje učenika koje treba biti individualizirano, sveobuhvatno i primjereno. Osim načela individualizacije, nastavu u radu s djecom i mladeži na stupnju lake mentalne retardacije obilježava primjena načela konkretnosti, motivacije, primjernosti, povezanosti sa životom i socijalizacije.

Učitelji će znatno pridonijeti boljoj integraciji djece s posebnim potrebama u redovite razredne odjele ako unaprijed upoznaju prirodu djetetove smetnje, ali i njegove jake strane. Učitelj treba utvrditi učenikovo uvjerenje u vlastite sposobnosti učenja i njegove moguće reakcije na školske zadatke (Vizek Vidović i sur., 2003).

Suradnja škole i roditelja za djecu s posebnim potrebama je osobito važna jer roditelji takve djece mogu biti nesigurni, imati poteškoće u prihvaćanju svoga djeteta ili biti suviše zaštitnički orijentirani. Zbog toga učitelji i roditelji djece s teškoćama trebaju različite vrste potpore jer obrazovanje djece s teškoćama zahtjeva više suradnje nego obrazovanje ostale djece (Žic, 2002).

6. PRIMJER IZ PRAKSE

Učenica je krenula u školu s navršenih 8 godina. Ona je 4. dijete u obitelji od ukupno 8 djece. Prije škole nije išla u vrtić. Majka djevojčice je mentalno retardirana, a otac nema teškoća. On je skrbnik cijele obitelji. U njihovoj obitelji vlada loše ekonomsko stanje, žive u teškim uvjetima, nemaju novca za režije ni knjige. Hranu dobivaju iz pučke kuhinje. Roditelji nisu zaposleni i primaju socijalnu pomoć. Dvoje djece oduzeto je iz obitelji. O ostaloj djeci se ne brinu dovoljno. Oko brige o njima pomažu im susjedi jer im je žao djece.

Djevojčica je krenula u školu u mjestu u kojem žive. Tamo je polazila nastavu 2. mjeseca. Nakon toga ih dom preuzima na dnevni smještaj jer ih roditelji zapuštaju. Ujutro odgajatelji iz doma za nezbrinutu djecu dolaze po njih i odvoze ih u grad u školu. Poslije škole djeca odlaze u dom pisati zadaću. Tamo imaju osigurane obroke. Navečer ih odgojitelji vraćaju kući na spavanje i ponovno ujutro dolaze po njih. Vikendom su djeca u obitelji. Roditelji ne dolaze često u školu. Učiteljica majku nikada nije vidjela, a otac dolazi samo kada ga učiteljica pozove.

Djevojčica sada ima 10 godina i polazi 2. razred. Napominje da voli igrati nogomet s ocem i da voli ići u školu jer ima puno prijatelja u razredu, ali i u školi. Djevojčica ima snižene intelektualne sposobnosti tj. granične vrijednosti mentalne retardacije. Uz to ima i teškoće u čitanju (disleksija), pisanju (disgrafija) i matematici (diskalkulija). Za vrijeme samostalnoga rješavanja zadataka, učenica ne radi ništa. Često crta po listićima i zadatcima. Ne može samostalno čitati niti pisati. Teško se snalazi u redovima teksta. Za vrijeme čitanja pomaže joj učiteljica govoreći joj slogove pa učenica pokušava pogoditi o kojoj se riječi radi. Često dodaje neke glasove i slogove u riječi koje tamo zapravo ne postoje. Ne razumije tekst koji čita. Učiteljica joj pomaže doći do odgovora na pitanja. Njezine rečenice su šture i ima siromašan rječnik. S ploče prepisuje riječi slovo po slovo. Treba joj jako puno vremena da prepíše rečenice s ploče. Često je ono što je prepisala pogrešno napisano. Poneka slova piše zrcalno. Ponekad napiše skup slova koji nema značenje. Ne može samostalno napisati višesložne riječi bez pogrešaka. Učenica ne može višesložne riječi rastaviti na slogove niti na glasove. Jednosložne i dvosložne riječi uspijeva rastaviti uz pomoć učiteljice. Može opisati sliku. Može pročitati jednosložne i neke poznatije dvosložne riječi.

Zbraja i oduzima uz pomoć prstiju i često dobiva pogrešan rezultat. Nekoliko puta se trudi riješiti zadatak ispočetka, a nakon toga, ako još uvijek dobiva pogrešan rezultat, odustaje. Zadatke s računskom operacijom množenja rješava uz tablicu množenja. I uz takvu pomoć, također, griješi u rješavanju zadataka. Množenje bojem l zna napamet. Ne dijeli. Na može pronaći stranicu prema broju. Za vrijeme nastave prirode i društva sudjeluje u raspravama. Ponekad se i javlja te zna točno odgovoriti na neka postavljena pitanja. Ima teškoće u razumijevanju apstraktnih pojmova i teškoće u logičnome zaključivanju.

Jednostavnije i kraće pjesmice koje su ponovili mnogo puta, zna napamet. Nema ritma. Dok druga djeca sviraju u ritmu, ona kasni. Ni uz pomoć učiteljice, ne može pratiti ritam pjesme. Ne može pratiti učenje nove pjesmice. Ima teškoće u učenju teksta napamet. Kraće i sporije dijelove pjesme uspijeva svladati nakon većega broja ponavljanja, u brzim dijelovima ne sudjeluje. Za vrijeme nastave tjelesne i zdravstvene kulture sudjeluje u svim vježbama. Igra se s ostalom djecom. Voli crtati i slikati. Sretna je kada imaju nastavu likovne kulture.

Djevojčica se veseli kada drugi dobiju dobre ocjene. Za vrijeme odmora prilazi drugim učenicima. Spremna je pomoći. Djevojčica iz razreda nije znala zavezati vezice na tenisicama. Učenica joj je odmah prišla spremna kako bi joj pomogla. Za vrijeme sata je uglavnom mirna i sluša učiteljicu, ali ima vrlo kratkotrajnu i lako otklonjivu pažnju. Za vrijeme rada u skupini, ne sudjeluje. Učiteljica pohvaljuje učenicu za svaki trud i za sve što dobro napravi. Učenica me upoznala s jednom od svojih sestara. Često mi prilazi i započinje razgovor. Stalno prilazi sa željom da nekoga zagrli. Ne nosi pribor u školu. Zadaće joj pišu starija braća. Druga djeca je pozivaju na rođendan. Tome se jako veseli. Nekada je odsutna pod satom. Tada radi samo kada je učiteljica opomene. Učenici u razredu su je dobro prihvatili i spremni su joj pomoći.

7. ZAKLJUČAK

U današnje vrijeme prisutan je sve veći broj djece smanjenih intelektualnih sposobnosti u odgojno-obrazovnome sustavu. Teškoće takve djece otkrivaju se tek polaskom u školu gdje se, na temelju opservacije, određuju primjereni oblici školovanja. Djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti mogu se školovati prema principu djelomične ili potpune integracije. Iako postoje pozitivni pomaci prema odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju u odnosu na prošlost, odgojno obrazovni sustav još uvijek nedovoljno zadovoljava potrebe takve djece. Društvo još uvijek nije dovoljno senzibilizirano za rad s djecom i mladima s teškoćama u razvoju. Smatram da je potrebno više uložiti u obrazovanje kadra za rad s djecom s teškoćama u razvoju te uložiti u nastavna sredstva i pomagala koja će djeci s teškoćama omogućiti lakše svladavanje nastavnoga gradiva i uspješniji napredak.

8. LITERATURA

1. Biondić, I. (1993). *Integrativna pedagogija: odgoj djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Školske novine.
2. Bokulić, Z., Cipek, S., Šimunović-Škunca, M. (2002). Potrebe, motivacija i ponašanje. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (Ur.), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama* (str. 31-38). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM
3. Centar inkluzivne potpore IDEM na adresi http://www.idem.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=38&Itemid=69 (21.9.2017.)
4. Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 1(29), 87-95.
5. Cvitković, D., Žic-Ralić, A., Wagner Jakab, A. (2013). Vrijednosti, interakcija sa zajednicom i kvaliteta života obitelji djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol 49, 10-22.
6. Daniels, E. R., Stafford, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Biblioteka Koraka po korak
7. Greenspan, S., Wieder, S. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje
8. Guberina-Abramović, D. (2008). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga
9. Igrić, Lj. (1990). Adaptivno ponašanje učenika s mentalnom retardacijom u relaciji s nekim prediktorima. *Defektologija*, 2(26), 163-176.

10. Igrić, Lj., Stančić, Z. (1990). Neke razlike u adaptivnom ponašanju učenika bez teškoća u razvoju i učenika s mentalnom retardacijom. *Defektologija*, 2(26), 193-200.
11. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (Ur.), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama* (str. 133-148). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM
12. Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B., Igrić, Lj. (1997). Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1(33), 62-76.
13. Kiš-Glavaš, L., Pantić, Z. (2002). Različitost. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (Ur.), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama* (str. 45-55). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM
14. Kocijan-Hercigonja, D., Došen, A., Folnegović-Šmalc, V., Kozarić-Kovačić, D. (2000). *Mentalna retardacija: biologijske osnove, klasifikacija i mentalno-zdravstveni problemi*. Jastrebarsko: Naklada Slap
15. Kostelnik, M. J., Onaga, E., Rohde, B., Whiren, A. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: Educa
16. Krampač-Grljušić, A., Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek: Grafika

17. Mentalna retardacija na adresi <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/7/mentalni.htm> (23.9.2017.)
18. Mustać, V., Vicić, M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
19. Nacionalnoga okvirnoga kurikulumu za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi na adresi http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (23.9.2017.)
20. Nastavni plan i program za osnovnu školu na adresi http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html (23.9.2017.)
21. Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi na adresi http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html (23.9.2017.)
22. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika na adresi http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_07_34_967.html (23.9.2017.)
23. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju na adresi http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (23.9.2017.)
24. Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu na adresi http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_03_13_369.html (23.9.2017.)
25. Sekulić-Majurec, A. (1988). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i školi*. Zagreb: Školska knjiga

26. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa
27. Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović – Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP
28. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru
29. Žic, A. (2002). Kreativnost u radu s djecom. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (Ur.), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama* (str. 65-74). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM
30. Žic Ralić, A., Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 3(22), 435-453.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Ja, Ivona Kušan, pod punom moralnom, materijalnom i kaznenom odgovornošću izjavljujem da sam isključivi autor diplomskoga rada pod naslovom „*Djeca smanjenih intelektualnih sposobnosti u primarnom obrazovanju*“. Izjavljujem da sam ovaj diplomski rad izradila potpuno samostalno uz korištenu literaturu i uz pomoć mentorice.

Potpis

ŽIVOTOPIS

Zovem se Ivona Kušan. Rođena sam 19.08.1993. godine u Sisku. Pohađala sam Osnovnu školu Ivana Kukuljevića u Sisku. Bila sam članica ŠPK Top step. Upisala sam Srednju Ekonomsku školu u Sisku 2008./2009. godine. Nakon srednje škole, 2012./2013. godine upisujem učiteljski studij na Učiteljskome fakultetu u Zagrebu – odsjek u Petrinji. Pohađala sam edukaciju „*Kako prepoznati potrebe djece s teškoćama u razvoju*“ Društva naša djeca – Sisak. Tom edukacijom osposobljena sam za pomoćnika/osobnoga asistenta u nastavi za djecu s teškoćama ili invaliditetom te pripadnika romske nacionalne manjine.